

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANEXOS

O Currículo Perante os Desafios da Pós-Modernidade e as Possibilidades de Construção de Práticas Emancipatórias na Escola

Uma análise crítico-reflexiva das mudanças curriculares em curso

João Esteves Salgueiro

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PORTO

Outubro de 2002

TM
SAL/CUR
W1.2

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



ANEXOS

O Currículo Perante os Desafios da Pós-Modernidade e as Possibilidades de Construção de Práticas Emancipatórias na Escola

Uma análise crítico-reflexiva das mudanças curriculares em curso

João Esteves Salgueiro

Dissertação de Mestrado em Ciências da
Educação, especialidade em Educação e
Currículo, na área de formação especializada de
Organização e Desenvolvimento Curricular.

Orientação: Prof.^a Doutora Carlinda Leite

PORTO

Outubro de 2002

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
N.º de matrícula 19-837
Data 22/07/2003

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS I.

Anexo 1. Guião da entrevista A (O2) -----	7
Anexo 2. Análise da entrevista A (O2)- -----	9
Anexo 3. Transcrição da entrevista A (O2) -----	20

ANEXOS II

Anexo 4. Guião da entrevista E (O4) -----	31
Anexo 5. Análise da entrevista E (O4)-----	33
Anexo 6. Transcrição da entrevista E (O4) -----	45

ANEXOS III

Anexo 7. Guião da entrevista (LA)-----	57
Anexo 8. Análise da entrevista (LA)-----	59
Anexo 9. Transcrição da entrevista (LA)-----	66

ANEXOS IV

Anexo 10. Guião da entrevista (AMz)-----	75
Anexo 11 Análise da entrevista (AMz)-----	77
Anexo 12. Transcrição da entrevista (AMz)-----	86

ANEXOS V

Anexo 13. Análise de relatórios de formação (RC). Categorias e subcategorias -----	99
Anexo 14. Análise de relatórios de formação (RC). Os discursos dos formandos -----	101

ANEXOS VI

Anexo 15. Categorias e subcategorias de análise dos projectos de gestão flexível (O2) e (O4) -----	113
--	-----

ANEXOS VII

Anexo 16. Questionário-----	117
Anexo 17. Dados do questionário-----	123

ANEXOS I

GUIÃO DA ENTREVISTA A (O2)

Dados de caracterização:

Escola _____	Data /hora da entrevista _____
Situação profissional: _____	
Sexo _____	Anos de serviço _____
Nível de ensino _____	Disciplina (s) leccionada (s) _____
Cargos: _____	

Objectivos:

1. *Obter elementos que contribuam para o aprofundamento do saber sobre o modo como o currículo tem vindo a ser configurado nas escolas.*
2. *Recolher dados sobre o modo como o projecto de gestão flexível do currículo tem sido implementado numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico.*
3. *Perspectivar em que medida os professores assumem a qualidade de configuradores de currículo e de autores curriculares.*

Perguntas:

1. Quais os aspectos que foram determinantes na decisão tomada pela escola para aderir ao projecto de gestão flexível do currículo?
2. Como surgiu a oportunidade de se tornarem membros da equipa coordenadora do projecto de gestão flexível do currículo?
3. Quais foram as prioridades que estabeleceram no plano de acção que traçaram? Mudariam alguma coisa, hoje? Em que aspectos?
4. No projecto de gestão flexível do currículo, tal como agora na reorganização curricular, assume especial relevância a ideia de Projecto curricular de Escola e de Projecto Curricular de Turma. Deram prioridade a algum deles? Procuraram construir os dois? Quais as razões que vos levaram a tomar essa opção? E, hoje, que papel reservariam a cada um dos projectos?
5. Relativamente aos intervenientes no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma estabelecem alguma diferença? Qual (is) ?
6. Como caracterizariam a participação/implicação dos professores no projecto de gestão flexível? Esperavam pelas vossas propostas? Tomavam iniciativas? Davam sugestões? E com os órgãos pedagógicos da escola? Que tipo de participação evidenciavam e qual a relação que mantinham com a equipa da gestão flexível do currículo?
7. Qual foi o papel desempenhado pelos pais ao longo do processo? Participaram na decisão de aderir ao projecto de gestão flexível do currículo? Acompanharam e foram intervenientes no processo de implementação?
8. Como reagiram os alunos a este processo de gestão do currículo? Tiveram algum tipo de participação na tomada de decisão? E as aprendizagens? Foram evidentes as melhorias? Em que aspectos, nos conhecimentos? nas atitudes? Nas capacidades? Apenas em algumas destas dimensões?
9. Tendo em vista a implementação das NAC, consideraram o estabelecimento de alguma critério específico? Qual (is)? Porquê?

10. Como caracterizariam o tipo de apoio prestado pela administração educativa à implementação do projecto de gestão flexível do currículo na escola? E de outras instituições ?

11. Considerando a implementação do projecto na sua generalidade, quais consideram ser os aspectos que evidenciam maiores potencialidades? Porquê? E aqueles aspectos em que se confrontaram com maiores dificuldades? Porquê?

12. Relativamente à formação, qual aquela que consideram mais importante? A formação inicial ou a que foram adquirindo no contexto profissional em que desenvolvem a acção educativa?

13. Relativamente à implementação do projecto no 3º ciclo, contribuíram para essa decisão? Consideram que, nesse ciclo, as coisas poderão funcionar da mesma maneira? De maneira diferente? Porquê?

14. Tendo presente a experiência com o projecto de gestão flexível do currículo, como encaram a generalização da chamada reorganização curricular ao 1º e ao 2º ciclos e, posteriormente, a todo o ensino básico?

15. Que outros aspectos consideram ser ainda de referenciar no âmbito do projecto de gestão flexível ou da reorganização curricular?

ANÁLISE DA ENTREVISTA A (O2)

Organização dos discursos dos entrevistados (AC, AL, AI, AM e AA)
pelas categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Referências aos discursos
1. Motivos de adesão ao projecto	1.1. Elementos justificativos 1.1.1. Uma iniciativa da presidente da direcção executiva	AM1
2. A equipa coordenadora do projecto	2.1. O processo de formação 2.1.1. Fomos obrigados a fazer parte 2.1.2. Por motivos da doutora R. 2.1.3. Eleitos à força	AM2 AC1 AA1
	2.2. Prioridades de acção 2.2.1. Implementação e desenvolvimento das NAC 2.2.2. A articulação dos conteúdo	AA2/AM3/AC2 AA3
	3.1. Atitudes de resistência 3.1.1. O aumento das reuniões no 1º ciclo 3.1.2. O pouco empenho dos professores e a falta de vontade para assumirem responsabilidades com a autonomia	AC3/AC4 AL1/AA4/AA5
	3.2. A preocupação com os constrangimentos 3.2.1. A mobilidade docente e a falta de formação para a mudança 3.2.2. A preocupação com o cumprimento do programa e o insucesso escolar 3.2.2. A preocupação em dar os conteúdos e a formação de grupos diferentes no 1º ciclo 3.3. A oposição ao projecto	AL2/AA6/AM4 AI1/AI2 AM5/AA7 AC5 AA8
4. Tipo de participação e implicação no projecto de gestão flexível	4.1. A participação dos professores	AC6
	4.2. A participação dos alunos e as áreas de maior intervenção	AM6/AC7/AL3 AM7
	4.3. A participação dos pais 4.3.1. A ausência e o não envolvimento dos pais	AL4/AI3/AC8 AL5/AM8/AL6/AI4
	4.4. A participação dos órgãos 4.4.1. A direcção executiva	AI5
	5.1. Indefinição e ambiguidade conceptual	AL7/AC9/AM9 AA/AC10/AA10 AM10
5. Representações sobre os projecto curriculares	5.2. O documento de adesão ao projecto como o projecto curricular de escola.	AA11
	5.3. Os intervenientes nos projectos	AC11
	5.4. A importância dos projectos	AC12
	6.1. Critérios de atribuição	AM11/AM12/AA12 AM13/AA13
6. Referência às áreas curriculares disciplinares	6.2. Práticas consagradas no estudo acompanhado	AM14/AL8/AC13 AM15/AC14
	6.3. Práticas consagradas no projecto interdisciplinar	AM16
	6.4. Práticas consagradas na educação para a cidadania	AC15
	6.5. Formas de encarar as áreas curriculares não disciplinares 6.5.1. Perspectivas de professores 6.5.2. Perspectivas dos pais	AL9/AM17/AL10 AA14 AA15

7. Apreciação crítica do projecto	7.1. Os constrangimentos	
	7.1.1. Um professor para quatro anos de escolaridade no 1º ciclo	AI6/AL11/AC16
	7.1.2. Falta de meios financeiros e de material de apoio	AC17/AC18/AC19 AC20
	7.2. Potencialidades	
	7.2.1. As aulas de 90 minutos	AL12/AI7/AL13 AM18/AA16
	7.2.2. As componentes curriculares não disciplinares	AM19/AL14/AC21
	7.2.3. O trabalho conjunto e a partilha de experiências	AL15/AL16/AM20
	7.2.4. A possibilidade de satisfazer os interesses dos alunos	AL17/AM21
	7.2.5. A participação dos alunos na planificação e o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação	AL18/AM22/ AL19/AM23
	7.2.6. A articulação dos conteúdos e a interdisciplinaridade	AA17/AC22/AI8/ AL20/AL21/AC23
8. Apoio prestado pela administração educativa e por outras instituições	7.3. Dificuldades sentidas e as melhorias a introduzir	
	7.3.1. Nas áreas curriculares não disciplinares	AC24/AM24/AC25 AA18/AM25/AI9 AA19/AA20/AL22 AL 23
	7.3.2. A coordenação do processo	
	7.3.3. A falta de informação aos encarregados de educação.	
	7.3.4. A formação dos docentes	AA21
	7.4. A experiência no projecto como uma forma de valorização e de afirmação profissional	AC26/AA22/AL24
	8.1. A desvalorização do apoio da administração educativa	AI10/AI11/AL25 AI12/AL26
	8.2. A valorização de outros apoios	AI13/AA23/AM26 AI14
	9.1. Referências à formação inicial	AA24
	9.2. Tipo de formação desejada	AA25/AM27
9. Representações sobre a formação de professores	10.1. Referência a aspectos positivos	AM28/AC27/AL27 AM29
	10.1.1. Continuidade das experiências positivas	
	10.2. Referência a aspectos negativos	
	10.2.1. A preocupação com a diminuição das horas no 3º ciclo.	AM30/AL28/AM31
	10.3. A reorganização curricular encarada como uma questão de organização e persistência	AL29/AM32/AC28

Subcategorias	Discursos dos entrevistados (AC, AL, AI, AM e AA)
1.1. Elementos justificativos	
1.1.1. Uma iniciativa da presidente da direcção executiva	“Tudo começou por iniciativa da R. [Presidente da Direcção Executiva do Agrupamento] que considerou muito importante a nossa entrada” (AM1).
2.1. O processo de formação	
2.1.1. Fomos obrigados a fazer parte	“Aqui não há grande questão, somos poucos professores e, por isso, fomos obrigados a fazer parte. Entre aspas, está claro” (AM2).
2.1.2. Por motivação da doutora R.	Não, foi a doutora R. que nos motivou, no fundo, para isso. Ela... — uma vez que isso é um processo que iria ser obrigatório — ela achou por bem começarmos com um ano de experiência... A posição da doutora R. foi determinante” (AC1).
2.1.3. Eleitos à força	Relativamente ao Observatório de Qualidade, foi uma reunião em que fomos eleitos, eleitos à força, digamos... (AA1).

2.2. As prioridades de acção	
2.2.1. Implementação e desenvolvimento das NAC	<p>“Como implementar e desenvolver as NAC... mas, é assim: eu quando aqui cheguei o comboio já estava em andamento... quem pode falar é aqui o engenheiro M. que acompanhou desde o início. (AA2).</p> <p>“Nós também... não tínhamos quase nada... começámos todos na altura... (AM3).</p> <p>“Sim, sim, também no 1º ciclo o modo como implementar e desenvolver as NAC foi relevante, isso é comum ao 1º ciclo” (AC2).</p>
2.2.2. A articulação dos conteúdos	<p>“Outra prioridade foi a interdisciplinaridade de várias disciplinas, portanto, os conteúdos, a articulação dos conteúdos (...)” (AA3).</p>
3.1. Atitudes de resistência	
3.1.1. O aumento das reuniões no 1º ciclo	<p>“Nós, a nível do 1º ciclo, os professores queixam-se muito das reuniões. Eles não querem ter muitas reuniões, eles querem é apenas dar as aulas e ir-se embora” (AC3)</p> <p>“Depois quem convoca as reuniões, quem está à frente, é que ouve...” (AC4)</p>
3.1.2. O pouco empenho dos professores e a falta de vontade para assumirem responsabilidades com a autonomia	<p>“Eu não acho que venham mal preparados, agora querem fazer é pouco” (AL1)</p> <p>“Os professores, na sua maioria não querem trabalho, querem emprego! São funcionários públicos! É acabar as aulinhas e embora... Talvez os professores contratados se empenhem mais agora, com a possibilidade das requisições...” (AA4)</p> <p>“Eu, na minha disciplina, gostava imenso... mas os professores, em geral, não estão preparados para assumir essa responsabilidade. Não é querer discriminar os meus colegas, mas o corpo docente não está minimamente interessado em responsabilizar-se...” (AA5)</p>
3.2. A preocupação com os constrangimentos	
3.2.1. A mobilidade docente e a falta de formação para a mudança	<p>“A grande mobilidade docente complica...” (AL2).</p> <p>“Mas não só! O professor efectivo é pior!...” (AA6)</p> <p>“Eu também acho que é pior...” (AM4)</p> <p>“A pouca formação...” (A11).</p> <p>[Os professores] “Vêm mal preparados...” (AI2).</p>
3.2.2. A preocupação com o cumprimento do programa e o insucesso escolar	<p>“Sim, nós somos obrigados a cumprir. Agora, podemos andar mais depressa num sítio ou noutro... Mas, mesmo assim, nunca se cumpre totalmente o programa... (AM5)</p> <p>“Aliás, não vale a pena dizer ámen com o Ministério da Educação, cumprir o programa e chegar ao fim e perguntar: ‘afinal, o que é que os alunos sabem? Nada! Estamos mais preocupados em cumprir o programa e, depois, os alunos não sabem nada” (AA7)</p>
3.2.3. A preocupação em dar os conteúdos e a formação de grupos diferentes no 1º ciclo	<p>“Nós preocupamo-nos mais em dar os conteúdos, não estamos preocupados com horas. Procuramos é adaptar ao ritmo dos alunos... há mesmo determinadas alturas em que os alunos se distanciam uns dos outros e, depois, os trabalhos já têm que ser diferentes. Tanto é que, às vezes, logo no primeiro ano de escolaridade, temos já dois grupos” (AC5)</p>
3.3. A oposição ao projecto	
4.1. A participação dos professores	<p>“O grande problema deste projecto são os velhos do Restelo. Não vou discriminar o A., mas é um deles. Até há novos do Restelo...” (AA8)</p> <p>“Dentro da sua sala, acho que tinham uma certa liberdade... Depois... reflectia-se era em conjunto nas reuniões dos conselhos de docentes, reflectia-se sobre aquilo que cada um fazia. E aproveitávamos algumas ideias daqueles que às vezes tinha uma ideia que nos agradava mais, aproveitávamos as ideias melhores. Mas cada um fazia à sua maneira, embora orientados pela planificação que tínhamos. Nessas reuniões, alguns, aproveitavam alguma coisa para</p>

	depois irem também fazer na sala deles” (AC6).
4.2. A participação dos alunos e as áreas de maior intervenção	<p>“Sim, acho que sim, tiveram, pelo menos no 2º ciclo — no 1º, não sei! — participaram activamente... (AM6)</p> <p>“Sim, participaram... Sobretudo no projecto interdisciplinar que foi a área que eles gostaram mais...” (AC7).</p> <p>“Mas também era a área em que nós estávamos mais à-vontade...” (AL3)</p> <p>“Mas no 2º ciclo já não foi assim, penso que foi a área de estudo acompanhado que gostaram mais” (AM7).</p>
4.3. A participação dos pais	
4.3.1. A ausência e o não envolvimento dos pais	<p>“Os pais, portanto, nós no 1º ciclo... eles não se apercebem muito bem desta nova gestão nem destas novas áreas. Pelo que me apercebi, na entrega das fichas de avaliação trimestrais, aqueles pais que tinham alunos no 5º e 6º ano sabiam muito bem o que era o estudo acompanhado porque o filho fazia parte da... têm horário, sabem o que se faz e o que não se faz. No nosso caso, os pais estavam um bocadinho a leste” (AL4).</p> <p>“Pois, mas quando nós falamos num estudo acompanhado... eles sabem que existe, mas no nosso 1º ciclo eles não se apercebem se trabalhamos dessa forma, que estamos a trabalhar uma área (AI3).</p> <p>“Sim, os pais não tomaram qualquer tipo de decisão...” (AC8).</p> <p>“A Associação de Pais não transmitiu aos associados — tenho quase a certeza — essas deliberações, portanto... ficava entre eles... só o grupo que dirige a associação é que sabe das coisas” (AL5).</p> <p>“Sim, são os pais da zona mais rica... aqui mais próximo da escola...” (AM8).</p> <p>“E do 2º e 3º ciclo...” (AL6).</p> <p>“Mas está lá sempre um pai representante do 1º ciclo...” (AI4).</p>
4.4. A participação dos órgãos	
4.4.1. A direcção executiva	<p>“Até porque, inicialmente a opinião da D. [vice-presidente da direcção executiva] foi relevante. Eu lembro-me que muitas vezes estávamos a trabalhar e chamávamos a D. (...) para nos dizer o que era, o que é que se trabalhava, o que é que se pretendia... (...)” (AI5).</p>
5.1. Indefinição e ambiguidade conceptual	<p>“Temos o projecto de escola, o projecto curricular de escola, é o que se chamava projecto educativo...” (AL7).</p> <p>“O projecto de escola acho que é tudo aquilo que a escola se propõe...” (AC9).</p> <p>“O plano educativo acho que deixa de existir... Até o regulamento interno!... Não sei se pode se não! AM. disse que podíamos ter os dois documentos” (AM9).</p> <p>“Mas outra, uma espanhola, acha que podemos só ter um documento” (AA9).</p> <p>“Mas, de acordo com aquilo que eu pude colher de uma acção de formação que nós tivemos, eu acho que não há ideias muito definidas sobre esses documentos... (AC10).</p> <p>“Sim, grande confusão, ainda...” (AA10).</p> <p>“Mesmo a nível da equipa ministerial! Eu acho que a coisa ainda vai levar uma volta...” (AM10).</p>
5.2. O documento de adesão ao projecto como o projecto curricular de escola.	<p>“Eu acho que o projecto curricular de escola é aquele documento que nós enviámos para a DREC, quando aderimos ao projecto de gestão flexível de currículo, já este ano fizemos o mesmo para o 7º ano... Isso é que é o projecto. Mas o 2º ciclo já tem o projecto” (AA11)</p>
5.3. Os intervenientes nos projectos	<p>“Bem, os pais, não têm formação... Os professores...” (AC11).</p>
5.4. A importância dos projectos	<p>“Para nós, a preocupação maior foi com o plano de turma, cada professor tem o plano de turma e tem que trabalhar segundo o projecto de escola... com o tema aglutinador e isso tudo!...” (AC12)</p>
6.1. Critérios de atribuição	- No estudo acompanhado

	<p>Ser professor de português e de matemática</p> <p>“No estudo acompanhado fomos dando mais importância às disciplinas de português e de matemática em relação às outras... colocando também, quase sempre, os professores de português e de matemática a dinamizar essa área” (AM11).</p> <p>“(…) O critério era atribuir o estudo acompanhado a um professor de português e a outro de matemática. Isso é fundamental. Senão, acontece o que se verificou, por exemplo em T., em que esta área era dada ao professor de educação física... música... Por exemplo, ninguém sabia o que era uma escala!... Quer dizer, a matemática abrange as ciências e o português as línguas... e talvez se consiga... (AM12).</p> <p><i>- No projecto interdisciplinar</i></p> <p>Como complemento de horário</p> <p>“(…) aconteceu uma pequena loucura por parte da escola. Claro, em atribuir o projecto interdisciplinar a colegas de educação musical e de educação física..., pronto, tivemos que nós, professores de EVT, de os ajudar bastante durante todo o ano, tanto a nível técnico como material..., foi-lhes atribuída essa área para complemento de horário!...” (AA12).</p> <p>“Quer dizer, no estudo acompanhado ainda houve o cuidado..., mas, nas outras áreas, para completar horário era... Sobrava música, sobrava aquilo e..., isso é que está mal” (AM13).</p> <p>- Ser professor de EVT, porque esta componente é uma área-escola com outro nome</p> <p>“(…) Acontece que, vamos ser sinceros, a área de projecto ou o projecto interdisciplinar é uma área –escola com outro nome! Tudo o que é palpável, 75%, é feito pela EVT, a grande lacuna era essa... e os meus colegas de música ou de educação física transmitiam aos miúdos objectivos programáticos das áreas de EVT erradamente. Mostravam a aplicação de técnica, por exemplo nas madeiras, erradamente...e nós, principalmente de EVT, tivemos que intervir várias vezes... eu às vezes tinha que sair da área das tecnológicas para os ajudar técnica e pedagogicamente” (AA13).</p>
6.2. Práticas consagradas no estudo acompanhado	<p>- A dinamização de trabalhos de grupos heterogéneos e a valorização do trabalho cooperativo entre os alunos</p> <p>“Todos, organizando grupos heterogéneos, em que os alunos bons ajudavam os menos bons e isso era importante ...às vezes até resulta melhor com os alunos, eles entendem melhor a linguagem dos seus colegas... que a nossa linguagem, às vezes, eles não a entendem bem” (AM14).</p> <p>“Nós no primeiro ciclo privilegiamos muito o trabalho de grupo, mesmo nas actividades desenvolvidas no português e na matemática” (AL8).</p> <p>“Este ano tentámos trabalhar mais em grupo..., até por causa do estudo acompanhado” (AC13).</p> <p>“Eu também trabalhei mais em grupo este ano. A necessidade aguça o apetite, quer dizer ... e realmente dessa maneira... há muita gente que quer só os bons... e ficam lá os tristes de um lado e não fazem nada... e assim sempre vão compreendendo... vão-se motivando...” (AM15).</p> <p>“Nós fizemos uma planificação para cada uma das áreas, planificação anual e, depois, orientámo-nos durante o ano através dessa planificação. Aqui vamos trabalhar organização, capacidade de trabalho, métodos de estudo, portanto distinção entre o essencial e o acessório, capacidade de síntese, consulta/manuseamento do dicionário e/ou enciclopédia” (AC14)</p>

6.3. Práticas consagradas no projecto interdisciplinar	<p>- Realização de visitas de estudo e o trabalho para o desfile de carnaval</p> <p>“(…) O grande tema era ‘C. Capital do Ambiente’ e, para o 1º ciclo, tínhamos um subtema, que era: ‘Reciclar e Renovar’. Então, no âmbito desse projecto, nós fizemos um desfile de Carnaval, fizemos visitas de estudo a uma aterro sanitário, a uma fábrica de papel... e ainda fomos a um Parque Biológico de Gaia. Portanto, trabalhámos muito nesse projecto... e, para o desfile de Carnaval, que foi todo sobre esse tema, os miúdos tiveram uma participação muito, muito, envolvente. Porque eles fizeram os fatos todos e colaboraram nas decisões” (AM16).</p>
6.4. Práticas consagradas na educação para a cidadania	<p>Na assembleia de turma... portanto, trabalho em grupo, desenvolver a concentração, relações interpessoais e autonomia e responsabilidade, portanto, são os objectivos gerais; e, depois, subdividimos a nível de organização, inculcar os hábitos saudáveis de uma boa organização, tomando em consideração o seguinte: preparar o material necessário, antes de se sentar a estudar ter todo o material arrumado, portanto... primeiro começamos pela organização e depois fomos implementando...” (AC15).</p>
6.5. Formas de encarar as áreas curriculares não disciplinares	
6.5.1. Perspectivas de professores	<p>- <i>Sobre o estudo acompanhado</i></p> <p>Para compensar o fim dos apoios</p> <p>“Foi ainda decidido, também em pedagógico, uma vez que acabavam os apoios... portanto, teriam mais aquele apoio próximo...” (AL9).</p> <p>“Mas o estudo acompanhado não era só para os alunos com mais dificuldades, todos...” (AM17).</p> <p>- Como mais uma disciplina</p> <p>“Que estudo acompanhado? Dão matéria, dão conteúdos, dão objectivos... e querem fazer uma avaliação quantitativa” (AA14).</p> <p>- <i>Sobre a assembleia de turma</i></p> <p>Como uma aula de formação cívica</p> <p>“Ainda há tempos aconteceu que eu chamei os alunos que estavam no recreio e eles não apareceram, continuaram a jogar futebol e eu esperei... vim cá abaixo e voltei a chamar e então lá foram. Aproveitei a ocasião e estive ali que tempos a conversar com eles e disse assim: vocês vão para a outra escola e ninguém vos chama lá existe campanha e vocês precisam de saber que hão-de ir para as aulas... portanto aqui também não é preciso andar-vos a chamar duas e três vezes. Tivemos ali mais de meia hora a falar e então aproveitei para lhes dizer: estivemos aqui este tempo todo a falar mas estivemos aqui a dar uma aula! Há... pois estivemos aqui numa aula de Assembleia de Turma — aquilo que se chama agora formação cívica. Eles aperceberam-se, depois daquela conversas toda que foi uma aula de Assembleia de Turma” (AL10)</p>
6.5.2. Perspectivas dos pais	<p>“(…) No 2º ciclo, alguns pais, cerca de 50, 60 %, pensam que, por exemplo as NAC, são disciplinas...” (AA15).</p>
7.1. Os constrangimentos	
7.1.1. Um professor para os quatro anos de escolaridade no 1º ciclo	<p>“Também o facto de haver os quatro anos de escolaridade na mesma sala com um só professor” (AI6).</p> <p>“(…) há o grande problema das escolas que têm os quatro anos de escolaridade, em que as pessoas com quatro anos têm que se desmembrar e perdem mais tempo e depois acaba por... A língua portuguesa e a matemática absorve e depois... não há tempo para mais, acaba por ser isso” (AL11).</p> <p>“Este é um dos grandes constrangimentos, em todas as escolas isso</p>

7.1.2. Falta de meios financeiros e de material de apoio	<p>foi frisado..." (AC16).</p> <p>"Falta de meios financeiros... Nós fizemos três visitas de estudo mas foi a Câmara que forneceu o autocarro e, cada aluno, teve apenas que pagar o gasóleo..." (AC17).</p> <p>"E pouco material de consulta..., porque eu posso não ter formação mas, se facilitassem aqui à escola muita documentação... — eu estou a referir-me ao 1º ciclo" (AC18).</p> <p>"(...) Há falta de material de apoio; mesmo os próprios manuais deviam estar já adaptados ao novo modelo..." (AC19).</p> <p>"(...) aqui também, a maioria das escolas têm um grande problema que é o de não possuírem enciclopédias nem material de pesquisa" (AC20)</p>
7.2. Potencialidades	
7.2.1. As aulas de 90 minutos	<p>"As aulas de 90 minutos..." (AL12).</p> <p>"No 1º ciclo não..., isso já existia" (AI7).</p> <p>"E mesmo a nível do 3º ciclo, e agora vou falar como mãe, as minhas filhas acham que as aulas de noventa minutos era uma coisa boa, pois as de 50 minutos cortavam...quando elas estavam a entrar nas matérias tocava para intervalo" (AL13).</p> <p>"Sim, entrar não entrar, acalmar e não acalmar... depois escrever o sumário, quando estavam a render vinham para a rua"(AM18).</p> <p>"Sim nós vemos isso em EVT o aluno para começar a trabalhar leva sempre os seus vinte minutos, escrever o sumário, ir buscar o material...já se começam a habituar... para o ano vai ser mais fácil" (AA16).</p>
7.2.2. As componentes curriculares não disciplinares	<p>O desenvolvimento de métodos de estudo</p> <p>"As NAC... e a possibilidade de desenvolver métodos de estudo" (AM19).</p> <p>A assembleia de turma como um espaço de participação do aluno</p> <p>"Sim, na assembleia de turma, como o aluno é incentivado a participar, ele também nota que tem abertura suficiente para dar a sua opinião" (AL14).</p> <p>"Aliás, no 1º ciclo, a assembleia de turma é óptimo, porque, nós, muitas vezes, preocupávamo-nos em dar os conteúdos e... dar fichas e, aí, há um espaço onde eles podem falar, criticar e fazer uma avaliação... defender-se e, aí, nesse aspecto, no 1º ciclo, mudou um pouco" (AC21).</p>
7.2.3. O trabalho conjunto e a partilha de experiências	<p>Disponibilidade e abertura para construir em conjunto</p> <p>"E é preciso planificar muito em conjunto, para, depois... ir reformulando, para se ir conseguindo atingir os objectivos. Cada um de nós diz aquilo que sente, de uma forma sincera..., não estão com problemas de poder achar que o outro vai achar mal. Não, as pessoas trabalham afincadamente, com aquele objectivo de conseguir superar mesmo... há disponibilidade" (AL15).</p> <p>"Mas, houve trocas...Nas reuniões que tínhamos e que fizemos ao longo do ano, e análises e avaliações de todo o projecto, íamos enriquecendo e partilhando experiências" (AL16).</p>
7.2.4. A possibilidade de satisfazer os interesses dos alunos	<p>- Nas áreas disciplinares</p> <p>"Temos contactos diários e trocamos ideias sobre o que é que devíamos dar na matemática... Isto ainda não está a funcionar bem, mas está melhor... e, eu, nunca dei tão poucas negativas como este ano... e não são grandes alunos" (AM20).</p> <p>"Aliás, esta é também uma das vantagens: é a possibilidade que temos de nos apercebermos que temos necessidade de satisfazer os alunos..." (AL17).</p>

<p>7.2.5. A participação dos alunos na planificação e na avaliação das aprendizagens</p>	<p>“Realmente, havia aulas de que eles não gostavam e, nós, tínhamos a preocupação de corresponder à vontade dos alunos: algumas aulas, estavam ali por estar e, outras, até gostavam...” (AM21).</p> <p>“Tínhamos tudo bastante planificado... mas, apesar disso..., sobretudo a nível do primeiro ano as colegas queixaram-se bastante, os alunos são pequeninos e ... foi difícil organizar a assembleia de turma. E então, orientado sempre pelo professor, as sugestões dos alunos eram aproveitadas para planificações de curto prazo e... foi assim. Os alunos não colaboraram em toda a planificação, apenas em determinados assuntos que o professor queria ir tratando... Por exemplo, o tema do projecto interdisciplinar, também era muito motivador, e os alunos iam colaborando. O professor do primeiro ciclo trabalha tudo ao mesmo tempo, não há cortes, eles trabalham quase sem se aperceberem em que área é que estão” (AL18).</p> <p>A colaboração dos alunos na avaliação das aprendizagens</p> <p>“Isso é engraçado, essas fichas que nós fizemos também..., no último período, eu notei que os miúdos sabiam já o que queriam e respondiam de acordo com aquilo que nós... tornaram-se mais conscientes daquilo que eles aprenderam e do que o professor lhes ensinou... e notei que eles tinham cuidado nas cruzes..., já não era colocavam as cruzes de qualquer maneira...” (AM22).</p> <p>“E também já não lhes metia confusão..., por ver ali um papel com cruzes...” (AL19).</p> <p>“Eu achava piada porque... eu achei muito engraçada essa situação, porque realmente eles já sabiam onde é que punham ... antes não, era a primeira vez..., agora liam, pensavam, antes não”(AM23).</p>
<p>7.2.6. A articulação de conteúdos e a interdisciplinaridade</p>	<p>“E a articulação de conteúdos, também...” (AA17)</p> <p>- <i>O caso específico do 1º ciclo</i></p> <p>“Inicialmente pensámos em estabelecer horas específicas para o desenvolvimento das NAC mas depois a interdisciplinaridade fez com que nós começássemos a trabalhar as coisas...” (AC22).</p> <p>“Óh C., a interdisciplinaridade! Nós sempre a fizemos... a gestão não alterou...” (AI8).</p> <p>“Não, antes era muito ocasional e agora não, agora nós tínhamos a preocupação de sistematizar, de dar mais atenção” (AL20).</p> <p>“Mas, procurávamos ligar estas aprendizagens também à Língua Portuguesa e ao Estudo do Meio...” (AL21)</p> <p>“Na área de Matemática também. Trabalhou-se pouco, mas... na consulta de mapas ou de estimativas, quantos quilómetros são?... Quanto tempo se gasta?... Portanto...” (AC23)</p>
<p>7.3. Dificuldades sentidas e as melhorias a introduzir</p>	
<p>7.3.1. Nas áreas curriculares não disciplinares</p>	<p>- <i>A assembleia de turma</i></p> <p>“E, na assembleia de turma, inicialmente tínhamos programado uma vez por semana e, depois, chegou-se à conclusão que na maioria das escolas não resultava e então optamos por uma vez por mês” (AC24).</p> <p>- <i>Estudo acompanhado</i></p> <p>“Na área de estudo acompanhado melhorámos muito, nomeadamente a matemática e a português, mas deve ser de hora e meia, nunca de 45 minutos (...)” (AM24).</p> <p>- <i>A preocupação com a existência de tempos específicos no 1º ciclo</i></p> <p>“E o estudo acompanhado, apesar de termos tudo muito bem planificado, houve falhas de programação a curto prazo, portanto nós sabíamos que havia objectivos, por exemplo, consulta de dicionário; nós fazíamos realmente isso, mas não era programado para aquele tempo... “ (AC25)</p> <p>“Mas, para o ano, já não deverá ser assim — tanto mais que a lei diz</p>

	<p>que um dos membros tem que ser, forçosamente, de EVT... Lá está, a área de projecto é uma simples área escola, com uma carga horária anual de dois tempos... acho eu. Mas é área-escola na mesma. Porque, tudo o que está aqui palpável, na área de projecto, é feito pela EVT, música, história, ciências... Não estou a discriminar os colegas, mas, é um complemento..." (AA18).</p> <p>"Para mim, EVT e música, acho que era o par ideal" (AM25).</p> <p>A falta de informação aos alunos</p> <p>"Estas eram actividades conscientes para os professores mas inconscientes para os alunos" (A19).</p>
7.3.2. Na coordenação do processo	<p>A existência de apenas um coordenador de todo o processo que indicava os caminhos a seguir, conjuntamente com o "conselho directivo".</p> <p>"Algumas coisas não funcionaram muito bem... Lá está, vamos aprendendo. Na prática, havia só um coordenador de todo o processo (...) que, por sua vez, era o presidente da assembleia de escola (...) Havia uma condução dos trabalhos pelo coordenador, o qual propunha os caminhos a seguir, mas conjuntamente com o conselho directivo" (AA19).</p> <p>A criação de um coordenador das NAC</p> <p>Mediante isso e mediante o que aconteceu este ano, principalmente o departamento de expressões propôs à gestão, através de uma acta, porque não atribuir a coordenação das NAC a um colega? Ele coordenava somente as NACs. Fazia reuniões mensais, por exemplo dentro do horário lectivo — porque eu conheço escolas em que isso é assim —, em que ele coordenava, principalmente, a área de projecto e o estudo acompanhado...; isto, porque a formação cívica é nos conselhos de turma. Para não sobrecarregar o director de turma, principalmente, o coordenador do projecto de gestão flexível do currículo e, sobretudo, o conselho directivo" (AA20).</p> <p>"Isto ficou assente em conselho pedagógico" (AL22).</p>
7.3.3. A falta de informação aos encarregados de educação.	<p>A falta de informação aos encarregados de educação e a elaboração de um desdobrável</p> <p>"Depois da apresentação dos resultados, nós até elaborámos um desdobrável para entregar aos encarregados de educação, porque uma das grandes falhas foi a falta de informação aos pais" (AL23).</p>
7.3.4. Na formação dos docentes	<p>"Aliás, dentro das lacunas encontradas no projecto de gestão é a pouca formação dos docentes sobre essa área e a pouca informação distribuída aos encarregados de educação" (AA21).</p>
7.4. A experiência no projecto como uma forma de valorização e afirmação profissional	<p>"E, até mesmo no nosso caso, há colegas que me têm telefonado... e estão mesmo à margem de tudo..., no fundo, a nossa experiência — boa ou má — contribui, agora, para estarmos um bocadinho mais à vontade para trabalhar a gestão" (AC26).</p> <p>O projecto como uma acção de formação prática anual</p> <p>"Este ano estou aqui no C. ... e, não sei! Para o ano, posso ser integrado noutra escola... e já levo um cabaz bastante grande a nível de material, tanto do Observatório, como de Gestão, como de projecto de escola, foi uma coisa ótima. Aliás, é uma acção de formação anual" (AA22)</p> <p>"E prática!" (AL24).</p>

8.1. A desvalorização do apoio da administração educativa e o elogio ao apoio dado pela escola	<p>Participação em reuniões fora da escola</p> <p>“E participámos em reuniões fora da escola: eu, o coordenador do projecto e a presidente... Mas, de todos os encontros em que participámos eles ficaram em mandar fotocópias mas nunca chegou cá nada...” (AI10).</p> <p>“Participámos em encontros regionais com outras escolas...” (AI11).</p> <p>“O apoio que tivemos foi dado aqui, pela escola...” (AL25).</p> <p>O apoio fornecido pela escola sede às escolas do 1º ciclo</p> <p>“(…) e também tivemos a sorte de beneficiar das condições que existem aqui na escola” (AI12).</p> <p>O enriquecimento e a partilha de experiência</p> <p>“Mas houve trocas... nas reuniões que tínhamos e que fizemos ao longo do ano. E análises e avaliações de todo o projecto. Íamos enriquecendo e partilhando experiências” (AL26)</p>
8.2. A valorização de outros apoios	<p>A participação da R. em seminários</p> <p>“(…) e, às vezes, a R. era solicitada para participar, com o coordenador, em seminários” (AI13).</p> <p>Os apoios de outras escolas</p> <p>“Às vezes também solicitávamos apoio a outras escolas... eu, por exemplo, fui pôr questões ao doutor B., passei por lá e fui tirar umas dúvidas...” (AA23).</p> <p>“Houve fotocópias que vieram de M.... O B., que teve a oportunidade de nos dar uma série de elementos que ... Mas ele veio cá apenas dar um testemunho... o difícil foi, depois, implementar na prática...” (AM26)</p> <p>O recurso ao projecto Alfa</p> <p>“Nós, no 1º ciclo, tivemos o projecto Alfa, que foi financiado e cobriu algumas dificuldades que existem aqui na escola..., permitindo, por exemplo, adquirir televisões, vídeos, etc.” (AI14).</p>
9.1. Referências à formação inicial	“(…) Na formação inicial nunca tinha ouvido falar nisto. Eu vejo, actualmente, os nossos colegas estagiários que estão... gestão é uma coisa de que estão à margem...” (AA24).
9.2. Tipo de formação desejada	<p>“É com a parte profissional, com a experiência em si que aprendemos... Este ano, no meu caso, quando vim para esta escola, nunca tinha ouvido falar em observatório de Qualidade ou Gestão Flexível do Currículo e, quando cheguei aqui, é que me tive que meter de cabeça..., aliás, de pés....” (AA25).</p> <p>“Mas, as acções de formação são muito teóricas..., o difícil é... saber como lidar com os alunos em determinadas circunstâncias: que fichas é que eles gostam...” (AM27).</p>
10.1. Referência a aspectos positivos	
10.1.1. Continuidade das experiências positivas	<p>“Pois... eu acho que sim, que é correcto, senão o processo fica a meio... andávamos... era um processo que não chegava ao fim... há que dar seguimento ao 5º e 6º ano (...)” (AM28)</p> <p>“Eu acho que, para o primeiro ano, até correu muito bem. Mas muito mais há a fazer... Alguns passos foram dados, mas...” (AC27)</p> <p>“Mas, repare, isto parece-me que veio trazer mais união entre os professores...” (AL27)</p> <p>“Mas penso que, agora, as coisas são mais fáceis. Já na próxima semana vamos reunir para estabelecer a linha condutora e vamos, de certo, chegar a coisas que muitas escolas não têm, e já andam há alguns anos nisto!” (AM29).</p>
10.2. Referência a aspectos negativos	
10.2.1. A preocupação com a diminuição das horas no 3º ciclo.	“Claro que há uma série de pessoas a quem lhe vão ser retiradas algumas horas, nomeadamente a Físico-Químicas e Geografia que lhe são retiradas algumas horas... e isso já criou atritos... discussões ... tudo a puxar a brasa à sardinha...” (AM30).

	<p>“Também Ciências, História, depois a Educação Física, também queria mais...” (AL28).</p> <p>“Sim, sim, gerou-se no pedagógico um debate quente, acesso em que cada grupo puxava... É certo que no final tiram-lhes horas, agora se desdobram, por exemplo na Físico-Química, as coisas já estão melhor. Até porque as outras áreas depois podem compensar... Dizia-se que ia provocar desemprego... penso que não”(AM31).</p>
10.3. A reorganização curricular encarada como uma questão prática e experiencial.	<p>“Na verdade, há sempre uma pressão... nós pensamos que resulta e depois, às vezes não resulta...” (AL29).</p> <p>“Só com a experiência, com a dedicação é que conseguimos... e também os pares pedagógicos, só assim...” (AM32).</p> <p>“Mas, é sempre o problema de todas as reformas, as coisas saem, têm que ser trabalhadas e as pessoas não sabem por onde pegar... Tem sido isso em tudo. Eu recordo-me do projecto educativo, quando apareceu foi uma grande confusão. Muita acção de formação e, depois... é sempre...” (AC28).</p>

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA A (O2)

Realizada com a equipa responsável pelo projecto de gestão flexível do currículo (AC, AL, AI, AM, AA)

1. Quais os aspectos que foram determinantes na decisão tomada pela escola para aderir ao projecto de gestão flexível de currículo?

AM – Tudo começou com uma proposta apresentada pela R., considerando muito importante a nossa entrada.

2. Como surgiu a oportunidade de se tornarem membros da equipa coordenadora do projecto de gestão flexível do currículo?

AM - Aqui não há grande questão, somos poucos professores e, por isso, fomos obrigados a fazer parte. Entre aspas, está claro.

AC – Não, foi a doutora R. que nos motivou, no fundo para isso... ela ... uma vez que isso é um processo que iria ser obrigatório, ela achou por bem começarmos com um ano de experiência... a posição da doutora R. foi determinante.

AA – Relativamente ao Observatório de Qualidade fomos eleitos... foi numa reunião em que fomos eleitos, eleitos à força, digamos...

3. Quais foram as prioridades que estabeleceram? Mudariam alguma coisa, hoje? Em que aspectos?

AA - Como implementar e desenvolver as NAC... mas é assim: eu quando aqui cheguei o comboio já estava em andamento... quem pode falar é aqui o engenheiro M. (AA) que acompanhou desde o início.

AM – Nós também... não tínhamos quase nada... começámos todos na altura...

AC – Sim, também no 1º ciclo o modo como implementar e desenvolver as NAC foi relevante, isso é comum ao 1º ciclo. Até porque inicialmente a opinião da D. (vice-presidente da direcção executiva) foi relevante. Eu lembro-me que várias vezes estávamos a trabalhar e chamávamos a D. – porque ela já tinha trabalhado em M. [escola da região de Viseu, integrada no *projecto de gestão flexível do currículo*] – para nos dizer o que era, o que é que se trabalhava, o que é que se pretendia... portanto, a opinião da D. também foi importante.

AM – No estudo acompanhado fomos dando mais importância às disciplinas de Português, de Matemática, em relação às outras... colocando também quase sempre os professores de português e de matemática a dinamizar essa área.

AL – Foi ainda decidido, também em pedagógico, uma vez que acabavam os apoios... portanto, aqueles alunos com mais dificuldades, seriam beneficiados no estudo acompanhado, portanto, teriam mais aquele apoio próximo...

AM – Mas o estudo acompanhado não era só para os alunos com mais dificuldades, todos...

AL – No primeiro ciclo é a todos...

AM – Todos, organizando grupos heterogéneos, em que os alunos bons ajudavam os menos bons e isso era importante ...às vezes até resulta melhor com os alunos, eles entendem melhor a linguagem dos seus colegas... que a nossa linguagem, às vezes, eles não a entendem bem.

AL – Nós no primeiro ciclo privilegiámos muito o trabalho de grupo, mesmo nas actividades desenvolvidas no português e na matemática.

AC - Este ano tentámos trabalhar mais em grupo..., até por causa do estudo acompanhado.

AM – Eu também trabalhei mais em grupo este ano. A necessidade aguça o apetite, quer dizer ... e realmente dessa maneira... há muita gente que quer só os bons... e ficam lá os tristes de um lado e não fazem nada... e assim sempre vão compreendendo... vão-se motivando... Depois é engraçado, o professor de português ou de inglês, conforme o caso, depois também ensinava à sua maneira que muitas vezes se tornava mais fácil... assim, também eu ia aprendendo. Mas, é engraçado, ele, o professor de inglês, ouvia e também tentava explicar, apesar de inicialmente não perceber nada de matemática. Essa foi uma situação que eu achei muito interessante. Ele, a explicar matemática, chegava mais perto dos alunos do que eu próprio, dado o discurso que utilizava. Foi uma experiência que quero ver se para o ano continuo... eu tenho que estar lá também a ver...

AI – E, às tantas, também o professor de matemática vai aprendendo alguma coisa de inglês...

AM – Também, também, cheguei...

AL – E mesmo a nível do 3º ciclo, e agora vou falar como mãe, as minhas filhas acham que as aulas de noventa minutos era uma coisa boa, pois as de 50 minutos cortavam...quando elas estavam a entrar nas matérias tocava para intervalo.

AM – Sim, entrar não entrar, acalmar e não acalmar... depois escrever o sumário, quando estavam a render vinham para a rua.

AA – Sim nós vemos isso em EVT o aluno para começar a trabalhar leva sempre os seus vinte minutos, escrever o sumário, ir buscar o material...já se começam a habituar... para o ano vai ser mais fácil.

AA – Outra prioridade foi a interdisciplinaridade de várias disciplinas, portanto, os conteúdos, a articulação dos conteúdos. Mensalmente tínhamos a reunião do conselho de turma para ver se podíamos articular... Conseguiu-se alguma coisa mas ainda foi muito pouco. Houve, sobretudo um colega de ciências, que dizia que estava no programa assim... e, então, ele não era capaz de alterar a ordem. Houve poucas disciplinas que se adaptaram a esse esquema de mobilidade de conteúdos.

AM – Mas... eu acho que as pessoas não conhecem bem os programas das diferentes disciplinas, eu acho que devem aprofundar... As planificações ainda são feitas individualmente... mesmo no âmbito de cada disciplina. Cada um faz à sua maneira, apresenta e está feito.

AC – Nós, no primeiro ciclo fazemos em conjunto a planificação anual e trimestral e tivemos em consideração a articulação com o Projecto Interdisciplinar.... Formam-se equipas por ano e planificam em conjunto, deixando alguma margem para que cada um trabalhe à sua maneira ..., mas têm aquelas orientações...

AM – Mas, eu acho que na planificação poderíamos utilizar um processo até bastante simples, na unidade tal tantas horas... e os conteúdos programáticos..., bastava isso bastava para que nós mesmos pudéssemos fazer a articulação. A pessoa se souber, vai dar esta matéria, na altura tal, tantas horas, assim eu já sei e nem é preciso estar a falar com ele. Mas não se tem conseguido... talvez o entrave maior seja a falta de planificação.

AL – Mas falaram nisso...

AA – Na prática não se consegue ..., só dois colegas é que conseguiram articular conteúdos, que foi a história e a música, mas é muito difícil...

AM – Se tiver os conteúdos e as horas ... eu consigo encaixar perfeitamente...

AA – O grande problema deste projecto são os velhos do Restelo, não vou discriminar o padre António mas é um deles... até há novos do Restelo...

AA – Mas mesmo a nível das competências essenciais, na disciplina de EVT, eu tive que telefonar para o Ministério da Educação, porque ainda não saíram, disseram-me que só saem no final do mês. Está tudo cá fora, as de matemática, de português... e EVT nada. As gerais e transversais adequam - se bem é uma questão de adaptar, mas as essenciais não vou andar eu a inventá-las. Este projecto já está no terreno há quatro anos...e porque é que as expressões são sempre as últimas?... Por isso, deixei em acta registado que não trabalho competências essenciais uma vez que vão ser editadas pelo o Ministério. Acho porém que tem que haver uma adequação às realidades de cada escola. Acho até que os professores estariam em condições de estabelecer as competências essenciais...

– Isso tem a ver com o grau de autonomia, acham que os professores quereriam ter mais autonomia e tomar essas decisões?

AA – Eu na minha disciplina gostava imenso... mas os professores, em geral não estão preparados para assumir essa responsabilidade. Não é querer discriminar os meus colegas mas o corpo docente não está minimamente interessado em responsabilizar-se...

AL – A grande mobilidade docente complica...

AA – Mas não só, o professor efectivo é pior...

AM – Eu também acho que é pior...

AC – Nós a nível do primeiro ciclo, os professores queixam-se muito das reuniões, eles não querem ter muitas reuniões, eles querem é apenas dar as aulas e ir-se embora...

AI – Portanto, se fôssemos para essa responsabilidade, ela falhava.

AC – Depois quem convoca reuniões, quem está à frente é que houve...

AI – Vêm mal preparados...

AL – Eu não acho que venham mal preparados, agora, querem fazer é pouco.

AA – Os professores, na sua maioria não querem trabalho, querem emprego, são funcionários públicos, é acabar as aulinhas e embora...talvez os professores contratados até se empenhem mais, agora com a possibilidade das requisições!...

AM – Agora, como é que vamos fazer, como não vamos! Para a semana temos uma reunião e vamos a ver se sai alguma coisa de jeito, pelo menos uma linha condutora eu penso que sai..., das NAC, tudo... E que se vá fazer alguma coisa de jeito, que poucas escolas fizeram.

AA – E porquê essa reunião? Porque este ano tivemos a infelicidade de as quatro turmas, duas do 5º e duas do 6º, repetirem subtemas, principalmente na área de projecto. O tema era “C. Capital do Ambiente”: 5º A - Poluição, 6º B- Poluição, 5º B, 6ºA- poluição, quer dizer, toda a gente falou na poluição. E nós vamos agora fazer essa reunião para não haver repetição de conteúdos e de temas... e de actividades...

AM- No oitavo e no nono, vamos também introduzir, apesar de não estar no projecto, o estudo acompanhado e a formação cívica e as aulas passam para noventa minutos.

AA - Isso vai ser óptimo, porque outra grande lacuna que esta escola teve foi o facto de não adequar o horário de 3º ciclo com o do 2º...eu tinha que sair muitas vezes ao corredor para mandar calar toda a gente.

AM – Sim , mais no primeiro ciclo, na matemática...

AC – Não eliminámos conteúdos, mas insistimos mais em determinados conteúdos...

AM – Mas isso tem que ser reformulado, em cada ano estamos a ver que... embora há uma coisa que eu discordo, nas provas de aferição obrigam a utilizar máquina... eles devem ter a noção do cálculo e eles não têm...

AC – Mas se houver essa articulação, isso favorece imenso...

AI – Sim, tentamos...

AM – Sim, nós somos obrigados a cumprir, agora podemos andar mais depressa num sítio ou noutro... mas mesmo assim, nunca se cumpre totalmente o programa...

AC – Nós preocupamo-nos mais em dar os conteúdos, não estamos preocupados com horas, procuramos é adaptar ao ritmo dos alunos... há mesmo determinadas alturas em que os alunos se distanciam uns dos outros e depois os trabalhos já têm que ser diferentes. Tanto é que, às vezes, logo no primeiro ano de escolaridade temos já dois grupos.

AA – Aliás, não vale a pena dizer ámen com o ministério da educação, cumprir o programa e chegar ao fim e perguntar, afinal, o que é que os alunos sabem? Nada. Estamos mais preocupados em cumprir o programa e depois os alunos não sabem nada.

– Relativamente às opções que tomaram, fariam agora alguma coisa diferente?

AA – Talvez aprofundássemos mais os conteúdos das NAC...

AC- Nas NAC era programar, talvez por anos e dentro do mesmo ano, a curto prazo... e registos: nós muitas vezes é o ocasional e não fazemos registos...utilizámos pouco as fichas...

4. No projecto de gestão flexível do currículo, tal como agora na reorganização curricular, assume especial relevância a ideia de Projecto Curricular de Escola e de Projecto Curricular de Turma. Na gestão que fizeram do currículo deram prioridade a algum deles? Procuraram construir os dois? Quais as razões que vos levaram a fazer essa opção? E, hoje, que papel reservariam a cada um dos projectos?

AL – Temos o projecto de escola, o projecto curricular de escola é o que se chamava projecto educativo...

AC - Agora até vamos ter uma acção acreditada para, ao mesmo tempo que decorre a acção podermos elaborar a acção, vai ser dinamizada pela R. [presidente da direcção executiva].

AC – Para nós, a preocupação maior foi com o plano de turma, cada professor tem o plano de turma e tem que trabalhar segundo o projecto de escola..., com o tema aglutinador e isso tudo

– O que é para vocês o projecto curricular de escola?

AC – O projecto de escola acho que é tudo aquilo que a escola se propõe...

AA- Eu acho que o projecto curricular de escola é aquele documento que nós enviámos para a DREC quando aderimos ao projecto de gestão flexível do currículo, já este ano fizemos o mesmo para o 7º ano... isso é que é o projecto..., mas o 2º ciclo já tem o projecto.

AM – o Plano educativo acho que deixa de existir... até o regulamento interno... não sei se pode , se não... A AMz [Professora requisitada pela DREC para fazer o acompanhamento das escolas na Região Centro] disse que podíamos ter os dois documentos.

AA- Mas outra, uma espanhola, acha que podemos só ter um documento.

AC- Mas de acordo com aquilo que eu pude colher de uma acção de formação que nós tivemos, eu acho que ainda não há ideias muito definidas sobre esses documentos...

AA –Sim, grande confusão ainda...

AM – Mesmo a nível da equipa ministerial, eu acho que a coisa ainda vai levar uma volta...

5. Relativamente aos intervenientes no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, estabelecem alguma diferença? Qual (ais)?

AC - Bem, os pais não têm formação...os professores...

6. Como caracterizariam a participação/implicação dos professores no projecto de gestão flexível? Esperavam as vossas propostas? Tomavam iniciativas? Davam sugestões?

AC - Dentro da sua sala... acho que tinham uma certa liberdade... depois... reflectia-se era em conjunto, nas reuniões dos conselhos de docentes reflectia-se sobre aquilo que cada um fazia. E aproveitávamos algumas ideias daqueles que às vezes tinha uma ideia que nos agradava mais, aproveitávamos as ideias melhores..., mas cada um fazia à sua maneira..., embora orientados pela planificação que tínhamos. Nessas reuniões, alguns aproveitavam alguma coisa para depois irem também fazer na sala deles.

AA- Algumas coisas não funcionaram muito bem... lá está, vamos aprendendo. Havia só um coordenador de todo o processo, que não está cá hoje... Havia só um coordenador de todo o processo — que por sua vez era o Presidente da Assembleia de Escola

– Então, na prática, não havia propriamente uma equipa coordenadora?

AA - Não, havia uma condução dos trabalhos pelo coordenador, o qual propunha os caminhos a seguir, mas... conjuntamente como o Conselho Directivo...

AL- E havia depois o Observatório de Qualidade que fazia a avaliação...

AA - Sim, sim a avaliação... eu apresentei o resultado ao coordenador de projecto que é o F. e depois ele apresentou em pedagógico.

AL - Depois da apresentação dos resultados nós até elaborámos um desdobrável para entregar aos encarregados de educação, porque uma das grandes falhas foi a falta de informação dos pais.

AA - Aliás, dentro das lacunas encontradas no projecto de gestão é a pouca formação dos docentes sobre essa área e a pouca informação distribuída aos encarregados de educação.

AL - Então temos um desdobrável e temos também um guião.

AA - Mediante isso e mediante o que aconteceu este ano, principalmente o departamento de Expressões propôs à gestão, através de uma acta, porque não atribuir a coordenação das NACs a um colega? Ele coordenava somente as NACs. Fazia reuniões mensais, por exemplo, dentro do horário lectivo — porque eu conheço escolas em que isso é assim — em que ele coordenava, principalmente a área de projecto e o estudo acompanhado..., isto porque a formação cívica é nos conselhos de turma... Para não sobrecarregar o Director de Turma, principalmente, o coordenador do projecto de gestão flexível do currículo e sobretudo o Conselho Directivo.

AL - Isto ficou assente em conselho pedagógico...

AA- Lá está..., também me parece que isto devia ser atribuído a uma pessoa que já tivesse alguma experiência do ano anterior...

7. Qual foi o papel desempenhado pelos pais ao longo do processo? Participaram na decisão de aderirem ao projecto? Foram participativos e intervenientes na sua implementação?

AL - Os pais, portanto, nós no 1º ciclo... eles não se apercebem muito bem desta nova gestão nem destas novas áreas. Pelo que me apercebi, na entrega das fichas de avaliação trimestrais, aqueles pais que tinham alunos no 5º e 6º ano sabiam muito bem o que era o estudo acompanhado porque o filho fazia parte da... têm horário, sabem o que as faz e o que não se faz. No nosso caso, os pais estavam um bocadinho a leste.

AA - Discordo... e discordo com base nos resultados do observatório de qualidade. No 2º ciclo alguns pais, cerca de 50, 60 %, pensam que, por exemplo as NAC são disciplinas...

AI - Pois, mas quando nós falamos num estudo acompanhado... eles sabem que existe, mas no nosso 1º ciclo eles não se apercebem se trabalhamos dessa forma, que estamos a trabalhar uma área.

AA - Que estudo acompanhado? Dão matéria, dão conteúdos, dão objectivos... e querem fazer uma avaliação quantitativa.

– Podemos então considerar que não houve envolvimento dos pais, não é?

AC - Sim, os pais não tomaram qualquer tipo de decisão...

AL - A Associação de Pais não transmitiu aos associados — tenho quase a certeza — essas deliberações, portanto... ficava entre eles... só o grupo que dirige a associação é que sabe das coisas.

AM- Sim, são os pais da zona mais rica... aqui mais próximo da escola...

AL – E do 2º e 3º ciclo...

AI- Mas está lá sempre um pai representante do 1º ciclo...

AL – Porque é daqui do C...

8. Como reagiram os alunos a este processo de gestão do currículo? Participaram na tomada de decisão? E as aprendizagens? Em que medida foram evidentes as melhorias? Deram-se ao nível dos conhecimentos, das atitudes e das capacidades, ou apenas em algumas destas dimensões?

AM- Sim, acho que sim, tiveram na — pelo menos no 2º ciclo, no primeiro não sei —, participaram activamente...

AL – Sim, participaram..., sobretudo no projecto interdisciplinar que foi a área que eles gostaram mais... O tema era..., o grande tema era “C. capital do ambiente” e para o 1º ciclo tínhamos um subtema que era “reciclar é renovar”. Então, no âmbito desse projecto nós fizemos um desfile de Carnaval, fizemos visitas de estudo a um aterro sanitário, a uma fábrica de papel... e ainda fomos ao Parque Biológico de Gaia... portanto trabalhámos muito nesse projecto... e para o desfile de Carnaval que foi todo sobre esse tema, os miúdos tiveram uma participação muito, muito envolvente. Porque eles fizeram os fatos todos e colaboraram nas decisões...

AI- mas também era uma área em que nós estávamos mais à-vontade...

AM- Mas, no 2º ciclo, já não foi assim, penso que a área de estudo acompanhado que gostaram mais...

AL- Porque os preparava...

AM- E os pais também...

AM- Naqueles aspectos em que penso que se notaram mais melhorias foi na organização do caderno diário, o que implica logo que melhoraram o seu nível de conhecimentos... Isto porque era aqui que tínhamos mais tempo para discutir esses pequenos pormenores, pois às vezes durante estas aulas víamos os cadernos diários de todas as disciplinas. E enfim, algumas tecnologias de estudo, fundamentalmente saber estudar, resumos, jogos incentivadores que realmente eles gostavam.

AC- No 1º ciclo, a nível dos conhecimentos sobre o ambiente eles estavam muito receptivos, muito mesmo..., porque eles interessam-se muito sobre todos os problemas relacionados com o ambiente... então foi um tema que veio mesmo a calhar, veio de encontro às expectativas dos alunos e aos seus interesses. De maneira que acho que o projecto, a área de projecto, resultou muito.

AL- Mas procurávamos ligar estas aprendizagens também à Língua Portuguesa e Estudo do Meio...

AC- Na área de Matemática também..., trabalhou-se pouco mas... na consulta de mapas ou de estimativas, quantos quilómetros são, quanto tempo se gasta... portanto...

AL- Eu acho que outra das vantagens, embora não fosse conseguida totalmente — pelo menos no meu caso particular— foi o preenchimento de... eles ao preencherem a ficha de auto-avaliação obrigam-os a darem a sua própria opinião...

AM – Isso é engraçado, essas fichas que nós fizemos também..., no último período, eu notei que os miúdos sabiam já o que queriam e respondiam de acordo com aquilo que nós... tornaram-se mais conscientes daquilo que eles aprenderam e do que o professor lhes ensinou... e notei que eles tinham cuidado nas cruzes..., já não era colocavam as cruzes de qualquer maneira...

AL- E também já não lhes metia confusão..., por ver ali um papel com cruzes...

AM- Eu achava piada porque... eu achei muito engraçada essa situação, porque realmente eles já sabiam onde é que punham ... antes não, era a primeira vez..., agora liam, pensavam, antes não.

AC- Se não foi de um lado foi de outro, podemos dizer que houve sempre aspectos positivos.

9. Tendo em vista a implementação das NAC, consideraram o estabelecimento de algum critério específico? Qual (ais)? Porquê?

AM - Na área de estudo acompanhado melhorámos muito..., nomeadamente a matemática e a português, mas deve ser de hora e meia, nunca de 45 minutos (...) Mas o estudo acompanhado tem... a vertente principal é o português e a matemática, são aquelas disciplinas que nós focamos sempre mais no estudo acompanhado. O critério era atribuir o estudo acompanhado a um professor de português e outro de matemática, isso é fundamental, senão acontece o que se verificou, por exemplo em Tondela [escola do 2º e 3º ciclo, integrada também no projecto de gestão flexível do currículo] em que o professor esta área era dada ao professor de educação física...música..., por exemplo ninguém sabia o que era uma escala... Quer dizer, a matemática abrange as ciências e o português as línguas... e talvez se consiga...

AA – Lá está, no primeiro ano nunca se consegue... Em relação a isso, aconteceu uma pequena loucura por parte da escola, claro, em atribuir o projecto interdisciplinar a colegas de educação musical e de educação física... pronto..., tivemos que nós professores de EVT de os ajudar bastante durante o ano todo, tanto a nível técnico, como material... foi-lhes atribuída essa área para complemento de horário... Acontece que, vamos ser sinceros, a área de projecto ou o projecto interdisciplinar é uma área –escola com outro nome. Tudo o que é palpável, 75% é feito pela EVT, a grande lacuna era essa... e os meus colegas de música ou de educação física transmitiam aos miúdos objectivos programáticos das áreas de EVT erradamente. Mostravam a aplicação de técnica, por exemplo nas madeiras, erradamente...e nós, principalmente de EVT, tivemos que intervir várias vezes... eu às vezes tinha que sair da área das tecnológicas para os ajudar técnica e pedagogicamente.

AM – Quer dizer, no estudo acompanhado ainda houve o cuidado... mas nas outras áreas... para completar horário era... sobrava a música, sobrava aquilo... e... isso é que está mal.

AA – Mas para o ano já não deverá ser assim, tanto mais que a lei diz que um dos membros tem que ser, forçosamente de EVT... lá está, a área de projecto é uma simples área-escola com uma carga horária anual, dois tempos... acho eu. Mas é área –escola na mesma, porque tudo o que está aqui palpável, na área de projecto é feito pela EVT, música, história, ciências... não estou a discriminar os colegas, mas é um complemento.

AM – Para mim, música e EVT... acho que era o par ideal.

AA – Exactamente, porque na nossa formação, nas EVTs nós temos que ser professores de físicas, químicas... música não...

E no 3º ciclo? Também acha que a área de projecto deveria caber à área de Educação Visual e Tecnológica?

AA – Sim, no 3º ciclo já foi aprovado em pedagógico que a colega de Visual vai ser coordenadora da área de Projecto, juntamente com um colega de história e ciências... Lá está, educação visual... estou de acordo e não estou de acordo que seja a colega de visual: a colega apenas tem formação na área de educação visual e para a área de projecto... quem entra, isto é, quem trabalha, grosso modo, são as tecnológicas, isto é a área de tecnológica. Ficou educação visual porque é a única colega dessas áreas que está efectiva nesta escola.

AM – Isto também tem a ver com a carga horária, com o complemento de horários.

E no primeiro ciclo? Como é que organizaram estas áreas?

AC – Nós fizemos uma planificação para cada uma das áreas, planificação anual e, depois, orientámo-nos durante o ano através dessa planificação.

Na assembleia de turma: aqui vamos trabalhar organização, capacidade de trabalho, métodos de estudo, portanto distinção entre o essencial e o acessório, capacidade de síntese, consulta/manuseamento do dicionário e/ou enciclopédia — aqui também, a maioria das escolas têm um grande problema que é o de não possuírem enciclopédias nem material de pesquisa —, portanto, trabalho em grupo, desenvolver a concentração, relações interpessoais e autonomia e responsabilidade, portanto, são os objectivos gerais e depois subdividimos: a nível de organização: incutir os hábitos saudáveis de uma boa organização, tomando em consideração o seguinte: preparar o material necessário, antes de se sentar a estudar ter todo o material arrumado, portanto... primeiro começamos pela organização e depois fomos implementando...

AM – Elas tinham isto mais bem organizado que nós...também é mais fácil, é só um professor por turma.

AL – Tínhamos tudo bastante planificado... mas apesar disto..., sobretudo a nível do primeiro ano as colegas queixaram-se bastante, os alunos são pequeninos e ... foi difícil organizar a assembleia de turma. E então, orientado sempre pelo professor, as sugestões dos alunos eram aproveitadas para planificações de curto prazo e... foi assim. Os alunos não colaboraram em toda a planificação, apenas em determinados assuntos que o professor queria ir tratando... Por exemplo, o tema do projecto interdisciplinar também era muito motivador e os alunos iam colaborando. O professor do primeiro ciclo trabalha tudo ao mesmo tempo, não há cortes, eles trabalham quase sem se aperceberem em que área é que estão.

AC – Inicialmente pensámos em estabelecer horas específicas para o desenvolvimento das NAC mas depois a interdisciplinaridade fez com que nós começássemos a trabalhar as coisas...

AI – Óh Celeste, a interdisciplinaridade! Nós sempre a fizemos... a gestão não alterou...

Então, o que é que é diferente agora? Ou será que sempre trabalharam realmente assim?

AL – Não, antes era muito ocasional e agora não, agora nós tínhamos a preocupação de sistematizar, de dar mais atenção.

AC – E o estudo acompanhado, apesar de termos tudo muito bem planificado, houve falhas de programação a curto prazo, portanto nós sabíamos que havia objectivos, por exemplo, consulta de dicionário: nós fazíamos realmente isso, mas não era programado para aquele tempo...

AL – Estas eram actividades conscientes para os professores mas inconscientes para os alunos.

AC – E na assembleia de turma, inicialmente tínhamos programado uma vez por semana e depois chegou-se à conclusão que na maioria das escolas não resultava e então optamos por uma vez por mês.

AL – Mas, nem todas as escolas, porque há o grande problema das escolas que têm os quatro anos de escolaridade, em que as pessoas com quatro anos têm que se desmembrar e perdem mais tempo e depois acaba por..., a língua portuguesa e a matemática absorve e depois... não há tempo para mais, acaba por ser isso. .

AL – Este é um dos grandes constrangimentos, em todas as escolas isso foi frisado...

AL – Mas para acompanhar isto, nós tínhamos também umas fichas de hetero e de auto-avaliação do aluno e a avaliação que o professor faz do aluno... Muitas vezes queixávamo-nos da falta de tempo... porque se tivéssemos só um ano o trabalho era diferente... com os quatro anos, a coisa acabava por ir... mas é sempre assim.

9. Como caracterizariam o tipo de apoio prestado pela administração educativa à implementação do projecto de gestão flexível do currículo na escola? E de outras instituições?

AL- O apoio que tivemos foi dado aqui pela escola...

AI – E participávamos em reuniões fora da escola, eu, o coordenador do projecto e a presidente... Mas, de todos os encontros em que participámos eles ficaram em mandar fotocópia mas nunca chegou cá nada...

AC- Mas foram chegando livros do ministério que estão na biblioteca...

AM- Como também outros que nós fomos comprando...

AC- Mas nós temos um dossier de tudo o que íamos produzindo...

AM – Nós não temos dossier desses materiais, já decidimos também elaborar um no próximo ano...

AI – Participávamos em encontros regionais com outras escolas... e às vezes a R. era solicitada para participar com o coordenador e seminários...

AA – Por vezes também solicitávamos apoio a outras escolas... eu por exemplo fui por questões ao doutor B. [presidente de uma escola da região de Viseu, integrada no *projecto de gestão flexível do currículo*], passei por lá e fui tirar umas dúvidas...

11. Considerando a implementação do projecto na sua generalidade, quais consideram ser as suas principais potencialidades? Porquê? E aqueles aspectos em que se confrontaram com maiores dificuldades? Porquê?

AL – As aulas da 90 minutos...

AI – No 1º ciclo não... isso já existia...

AM – As NAC... e a possibilidade de desenvolver métodos de estudo...

AA – E a articulação de conteúdos também...

– E relativamente aos constrangimentos?...

AI- Pouca formação...

AC- E pouco material de consulta..., porque eu posso não ter formação mas se facilitassem aqui à escola muita documentação... eu estou-me a referir ao 1º ciclo. Há falta de material de apoio; mesmo os próprios manuais deviam estar já adaptados ao novo modelo... Também o facto de haver os quatro anos de escolaridade dentro da mesma sala com um só professor.

AL- Falta de meios financeiros... Nós fizemos três visitas de estudo mas foi a Câmara que forneceu o autocarro e cada aluno teve apenas que pagar o gasóleo...

AI – Nós no 1º ciclo tivemos o projecto Alfa que foi financiado e cobriu algumas dificuldades que existem aqui na escola..., permitindo por exemplo adquirir televisões, vídeos etc., e também tivemos a sorte de beneficiar das condições que existem aqui na escola pólo.

12. Relativamente à formação, o que é que consideram mais importante para o modo como desempenharam a vossa acção, a formação inicial e os conhecimentos que possuíam antes ou o contexto profissional em que actuaram durante o presente ano lectivo?

AA – É com a parte profissional, com a experiência em si que aprendemos... Este ano, no meu caso, quando vim para esta escola, nunca tinha ouvido falar em Observatório de Qualidade ou Gestão Flexível do Currículo e quando cheguei aqui é que me tive que meter de cabeça..., aliás, de pés... Na formação inicial nunca tinha ouvido falar nisto. Eu vejo actualmente os nossos colegas estagiários que estão... gestão é uma coisa de que estão à margem...

AC – E até mesmo no nosso caso, há colegas que me têm telefonado... e estão mesmo à margem de tudo..., no fundo, a nossa experiência, boa ou má, contribui agora para estarmos um bocadinho mais à-vontade para trabalhar a gestão.

AA – Este ano estou aqui no C.... e não sei, para o ano posso ser integrado noutra escola... e já levo um cabaz bastante grande a nível de material, tanto do Observatório, como de gestão, como de projecto de escola, foi uma coisa óptima. Aliás é uma acção de formação anual.

AL – E prática...

AM – Apesar de algumas dificuldades iniciais, nós não sabíamos bem o que iríamos fazer... começámos a apalpar...

AC – Sim... eu acho que no início do ano tivemos muita dificuldade... e foi através das fotocópias que a doutora Rosa trouxe das reuniões... e foi por aí que nós nos orientámos. As acções vieram um pouco mais tarde.

AM – Houve fotocópias que vieram de M.... o B. teve a oportunidade de nos dar uma série de elementos que.... Mas ele veio cá apenas dar um testemunho... mas o difícil foi, depois, implementar na prática...

AL – Mas houve trocas... nas reuniões que tínhamos e que fizemos ao longo do ano e análises e avaliações de todo projecto íamos enriquecendo e partilhando experiências.

AM – E há outra coisa, o par pedagógico tem que se dar bem, tem que ser um casamento... se o par não funcionar em conjugação a coisa não funciona...

AC – E é preciso planificar muito em conjunto, para depois... ir reformulando para se ir conseguindo atingir os objectivos. Cada um de nós diz aquilo que sente de uma forma sincera... não estão com problemas de poder achar que o outro vai achar mal, não as pessoas trabalham afincadamente, com aquele objectivo de conseguir superar mesmo... há disponibilidade.

AM – Temos contactos diários e trocamos ideias sobre o que é que devíamos dar na Matemática... isto ainda não está a funcionar bem, mas está melhor... e eu nunca dei tão poucas negativas como este ano... e não são grandes alunos.

13. Relativamente à implementação do projecto no 3º ciclo, contribuíram para essa decisão? Consideram que nesse ciclo as coisas poderão funcionar da mesma maneira? De maneira diferente? Porquê?

AM – Com os alunos do 5º e 6º ano já estão no projecto, a coisa é fácil...

14. Tendo presente a experiência com o projecto de gestão flexível do currículo, como encaram a generalização da chamada reorganização curricular ao 1º e 2º ciclos e, posteriormente, ao 3º?

AM – Pois..., eu acho que sim, que é correcto, senão o processo fica a meio... andávamos... era um processo que não chegava ao fim..., há que dar seguimento ao 5º e 6º ano. Claro que há uma série de pessoas a quem lhe vão ser retiradas algumas horas, nomeadamente a Físico-Químicas e Geografia que lhe são retiradas algumas horas... e isso já criou atritos... discussões ... tudo a puxar a brasa à sardinha...

AL – Também Ciências, História, depois a Educação Física também queria mais...

AM – Sim, sim, gerou-se no pedagógico um debate quente, acesso em que cada grupo puxava... É certo que no final tiram-lhes horas, agora se desdobram, por exemplo na Físico-Química, as coisas já estão melhor. Até porque as outras áreas depois podem compensar... Dizia-se que ia provocar desemprego... penso que não.

AL – Na verdade, há sempre uma pressão... nós pensamos que resulta e depois, às vezes não resulta...

AM – Só com a experiência, com a dedicação é que conseguimos... e também os pares pedagógicos, só assim...

AI- Mas repare, isto parece-me que veio trazer mais união entre os professores...

AC- Eu acho que para um primeiro ano até correu muito bem , mas muito mais há a fazer... alguns passos foram dados mas...

AM – Mas penso que agora as coisas são mais fáceis, já na próxima semana vamos reunir para estabelecer a linha condutora e vamos, de certo, chegar a coisas que muitas escolas não têm, e já andam há alguns anos nisto.

AC- Mas é sempre o problema de todas as reformas, as coisas saem, têm que ser trabalhadas e as pessoas não sabem por onde pegar... tem sido isso em tudo. Eu recordo-me do projecto educativo, quando apareceu foi uma grande confusão, muita acção de formação e depois... e é sempre...

AM – mas as acções de formação são muito teóricas..., o difícil é... saber como lidar com os alunos em determinadas circunstâncias, que fichas é que eles gostam...

AL – Aliás esta é também uma das vantagens, á a possibilidade que temos de nos apercebermos que temos necessidade de satisfazer os alunos...

AM – Realmente havia aulas de que eles não gostavam e nós tínhamos a preocupação de corresponder à vontade dos alunos... algumas aulas estavam ali por estar e outras até gostavam...

AL – Sim, na assembleia de turma, como o aluno é incentivado a participar, ele também nota que tem a abertura suficiente para dar a sua opinião.

AC- Aliás, no 1º ciclo a assembleia de turma é ótima, porque nós muitas vezes preocupávamo-nos em dar os conteúdos e... dar fichas e aí há um espaço onde eles podem falar, criticar e fazer uma avaliação... defender-se e... aí, nesse aspecto, no 1º ciclo mudou um pouco.

AL – Ainda há tempos aconteceu que eu chamei os alunos que estavam no recreio e eles não apareceram, continuaram a jogar futebol e eu esperei... vim cá abaixo e voltei a chamar e então lá foram. Aproveitei a ocasião e estive ali que tempos a conversar com eles e disse assim: vocês vão para a outra escola e ninguém vos chama lá existe campainha e vocês precisam de saber que hão-de ir para as aulas... portanto aqui também não é preciso andar-vos a chamar duas e três vezes. Tivemos ali mais de meia hora a falar e então aproveitei para lhes dizer: estivemos aqui este tempo todo a falar mas estivemos aqui a dar uma aula! Há... pois estivemos aqui numa aula de Assembleia de Turma — aquilo que se chama agora formação cívica. Eles aperceberam-se, depois daquela conversas toda que foi uma aula de Assembleia de Turma.

15. Que outros aspectos consideram ser ainda de referenciar no âmbito da gestão flexível ou da reorganização curricular?

Nada...

ANEXOS II

GUIÃO DE ENTREVISTA E (04)

Dados de caracterização:

Escola _____	Data /hora da entrevista _____
Situação profissional: _____	
Sexo _____	Anos de serviço _____
Nível de ensino _____	Disciplina (s) leccionada (s) _____
Cargos: _____	

Objectivos:

1. *Obter elementos que contribuam para o aprofundamento do saber sobre o modo como o currículo tem vindo a ser configurado nas escolas.*
2. *Recolher dados sobre o modo como o projecto de gestão flexível do currículo tem sido implementado numa escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico.*
3. *Perspectivar em que medida os professores assumem a qualidade de configuradores de currículo e de autores curriculares.*

Perguntas:

1. Quais os aspectos que foram determinantes na decisão tomada pela escola para aderir ao projecto de gestão flexível do currículo?
2. Como surgiu a oportunidade de se tornarem membros da equipa de acompanhamento do projecto de gestão flexível do currículo?
3. Quais foram as prioridades que estabeleceram no plano de acção que traçaram? Mudariam alguma coisa, hoje? Em que aspectos?
4. No projecto de gestão flexível do currículo, tal como agora na reorganização curricular, assume especial relevância a ideia de Projecto Curricular de Escola e de Projecto Curricular de Turma. Na gestão que fizeram do currículo deram prioridade a algum deles? Procuraram construir os dois? Quais as razões que vos levaram a fazer essa opção? E, hoje, que papel reservariam a cada um dos projectos?
5. Relativamente aos intervenientes no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma estabelecem alguma diferença? Qual (is)?
6. Como caracterizariam a participação/implicação dos professores no projecto de gestão flexível? Esperavam pelas vossas propostas? Tomavam iniciativas? Davam sugestões? E os órgãos pedagógicos da escola? Que tipo de participação evidenciavam e que tipo de relação mantinham com a equipa da gestão flexível do currículo?
7. Qual foi o papel desempenhado pelos pais ao longo do processo? Participaram na decisão de aderir ao projecto de gestão flexível do currículo? Acompanharam e intervieram na sua implementação?
8. Como reagiram os alunos a este processo de gestão do currículo? Tiveram algum tipo de participação na tomada de decisão? E as aprendizagens, foram evidentes as melhorias? Em que aspectos, nos conhecimentos? nas atitudes? Nas capacidades? Apenas em algumas destas dimensões?
9. Tendo em vista a implementação das NAC, consideraram importante o estabelecimento de algum critério específico? Qual (ais)? Porquê?
10. Como caracterizariam o tipo de apoio prestado pela administração educativa à implementação do projecto de gestão flexível do currículo na escola? E de outras instituições?

11. tendo presente a implementação do projecto na sua generalidade, quais consideram ser os aspectos que evidenciam maiores potencialidades? E aqueles aspectos em que se confrontaram com maiores dificuldades? Porquê?

12. Relativamente à formação, qual aquela que consideram mais importante? A formação inicial ou a que foram adquirindo no contexto profissional em que desenvolvem a acção educativa?

13. Relativamente à implementação do projecto no 3º ciclo, contribuíram para a decisão? Consideram que as coisas poderão funcionar da mesma maneira? De maneira diferente? Porquê?

14. Tendo presente a experiência com o projecto de gestão flexível do currículo, como encaram a generalização da chamada reorganização curricular ao 1º e ao 2º ciclos e, posteriormente, a todo o ensino básico?

15. Que outros aspectos consideram ser ainda de referenciar no âmbito do projecto de gestão flexível ou da reorganização curricular?

ANÁLISE DA ENTREVISTA E (O4)

Organização dos discursos dos entrevistados (EA e ET)
pelas categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Referências aos discursos
1. Motivos de adesão ao projecto	1.1. Elementos justificativos 1.1.1. O desafio lançado pelo CAE 1.1.2. O combate ao insucesso escolar e as situações de abandono escolar	ET1 EA1
2. A equipa coordenadora do projecto	2.1. O processo de formação 2.1.1. Uma escolha forçada da equipa coordenadora 2.1.2. As renitências iniciais 2.1.3. A mudança como um desafio pessoal 2.2. Prioridades de acção	EA2/ET2 EA3/ ET3 ET4 EA4
3. Expectativas dos professores face à mudança	3.1 Atitudes de resistência 3.1.1. O medo de não conseguir cumprir o programa 3.1.2. A gestão flexível como um risco de redução do grau de exigência 3.1.3. A preocupação com a burocracia e a não alteração das práticas 3.1.4. A flexibilização curricular sentida como uma mudança imposta 3.1.5. A desconfiança inicial e a adesão durante o processo	EA5/ET5 EA6 EA7 ET6/EA8 ET7/EA9
	3.2. Preocupação com os constrangimentos 3.2.1. A mentalidade dos professores e a falta de formação para a mudança 3.2.2. A pressão para a mudança e o risco do professor entrar em stress e não conseguir 3.2.3. O excessiva poder de decisão dos encarregados de educação 3.2.4. A situação de indefinição relativa ao tipo de aprendizagens a testar pela administração educativa	EA10 EA11 EA12 ET8
4. Tipo de participação e de implicação na mudança	4.1. A participação dos professores 4.2. A participação dos alunos 4.2.1. Os alunos como gestores de currículo 4.2.2. A necessidade dos alunos serem muito apoiados 4.2.3. As áreas de maior intervenção 4.3. A participação dos pais 4.4. A participação dos órgãos da escola 4.4.1. A assembleia 4.4.2. O conselho pedagógico 4.4.3. Os departamentos	ET9/EA13/ET10/ EA14 ET11 EA15 ET12 EA16/ET13/ET14 ET15 EA17 EA18/ET16
5. Representações sobre os projectos curriculares	5.1. Os intervenientes nos projectos 5.2. A importância dos projectos	ET17/EA19/EA20 ET18 /EA21
6. Referências às áreas curriculares não disciplinares	6.1.Os critérios de atribuição 6.2. As práticas consagradas no estudo acompanhado 6.3. As práticas consagradas na educação para a cidadania 6.4. O projecto interdisciplinar /área de projecto 6.5. A articulação com as componentes disciplinares 6.6. A importância das áreas curriculares não disciplinares para os pais	EA22/EA23/ET19/ ET20/EA24/ET21 /EA25 EA26/ ET22/ EA27 /ET23/EA28/EA29 ET24 EA30/ET25 ET26 EA31 EA32/ET27

7. Apreciação crítica do projecto	7.1. Constrangimentos	
	7.1.1. O manual como instrumento único de trabalho na aula	EA33
	7.1.2. A preocupação com os conteúdos disciplinares e o cumprimento do programa	EA34/ET28
	7.1.3. A incapacidade dos professores trabalharem em grupo	ET29/EA35
	7.2. Potencialidades	
	7.2.1. O abrir as portas a outros professores e desenvolver trabalhos em conjunto	ET30/ET31
	7.2.2. Um balanço positivo do trabalho do grupo coordenador	ET32
	7.2.3. A liberdade para actuar como fase de experiência	EA36
	7.2.4. A elaboração de material prático pela equipa coordenadora	ET33/EA37/ET34
	7.3. Dificuldades sentidas e as melhorias a introduzir	
	7.3.1. O falhanço da não consideração do projecto curricular de escola	EA38/ET35/EA39
	7.3.2. A falta de articulação dos conteúdos disciplinares	EA40/ET36/EA41
	7.3.3. A criação de uma hora semanal comum para reunião do conselho de turma	EA42/EA43/ET37
8. Apoio prestado pela administração educativa e por outras instituições	8.1. A falta de apoio da administração educativa	
	8.1.1. Os encontros regionais	EA44/EA45/ET38 EA46/ET39/ET40 /EA47/EA48/ET41 /EA49/
	8.1.2. No apoio na escola	ET42/ET43/ EA50/ EA51/ET44/EA52/ ET45/EA53
	8.1.3. No feed-back sobre o trabalho realizado	ET46/ET47/EA54/ EA55/EA56
	8.2. Momentos excepcionais de apoio	ET48/ EA57/EA58/
	8.3. A falta de apoios das instituições do ensino superior	EA59/ET49/EA60/
9. Representações sobre a formação de professores	8.4. Uma iniciativa interessante de um sindicato	EA61/ ET51
	9.1.Referências à formação inicial e contínua	ET52//EA62/ET53 EA63/ET54/
	9.2. O tipo de formação desejado	EA64/EA65/ET55/ ET56
10. Representações sobre o alargamento da flexibilização curricular à totalidade do ensino básico	10.1. Referências a aspectos positivos	
	10.1.1. Continuidade das experiências positivas	EA66
	10.1.2. Diálogo entre ciclos	EA67
	10.2. Referência a aspectos negativos	
	10.2.1. A pouca receptividade dos professores do 3º ciclo	EA68/ET56/ET57/ ET58
	10.2.2. A mudança imposta pela reorganização curricular	ET59/EA69

Subcategorias	Discursos dos entrevistados EA e ET
1.1. Elementos justificativos	
1.1.1. O desafio lançado pelo CAE	“(…) eu penso que foi mais um desafio à escola. Recordo-me (…) que na altura o CAE lançou o desafio à escola e ela achou por bem, pronto... Eu sabia que a nível nacional havia já umas trinta! (...) Perto de nós, tinha conhecimento da escola M, que era na altura a única na região” (ET1).
1.1.2. O combate ao insucesso escolar e às situações de abandono escolar	“De facto, é verdade que nós temos isso no relatório... ainda que... muita gente alega que as situações de abandono escolar, o facto de se desistir. No entanto, aqui na escola isso não era um aspecto prioritário, mas também foi contabilizado, porque havia casos... Aqui, eu penso que foi assim: foi por ser uma iniciativa nova e que foi aliciante..., não era propriamente como uma

	iniciativa de combate ao insucesso escolar, mas não penso que tenha sido isso... digamos... esta escola não estava em tão maus lençóis como outras podiam estar..." (EA1)
2.1. O processo de formação	
2.1.1. Uma escolha forçada da equipa de gestão	<p>"Fomos convidados no início do ano lectivo. Da equipa anterior, alguns dos seus elementos nem sequer já estavam na escola (...) digamos que o processo foi como que reiniciado — ainda que fosse para dar continuidade ao que estava a ser feito, claro — e, portanto... fomos..., digamos, escolhidos pela equipa de gestão. Teria que ser um elemento de cada grupo para haver uma maior representatividade, em termos dos problemas dos diferentes grupos disciplinares..." (EA2).</p> <p>"Mas... chegámos cá e já estava no horário e só fomos confrontados: está aqui no horário, vais fazer parte da equipa da gestão flexível do currículo. Apesar de algumas argumentações da nossa parte, não conseguimos demover e, então, ficámos (ET2).</p>
2.1.2. As renitências iniciais	<p>"E com uma agravante, nem eu nem ele tínhamos feito parte da gestão flexível. Nem como professores! Na medida em que estava a decorrer o 5º ano e nós só tínhamos o 6º ano. Este é, portanto, outro aspecto, é que nós estávamos longe, é que nem sequer tínhamos convivido de perto... inseridos no processo... na gestão flexível... Tivemos que ficar a par do que se passou no ano anterior" (EA3).</p> <p>"Sim, tivemos que ficar... eu até... confesso que era um bocado renitente em relação à gestão flexível do currículo. Tinha as minhas objecções, as minhas críticas em relação à gestão flexível do currículo. Mas ainda bem que entrei no projecto, porque mudei (...). Pronto... eu confesso que não conhecia nada da orgânica... até em termos de trabalho, como é que isto funcionava, os aumentos das novas áreas curriculares... nem em termos de gestão de horas. Eu estava a leste porque tinha o 6º ano... Portanto... E o que é que eu ouvia dizer? Porque, com a gestão flexível nós vamos ficar atrasados nas disciplinas... Eu ouvi muitas vezes isso... Vamos ficar atrasados nos conteúdos, isso é uma... bom, era desvalorizada (...)" (ET3).</p>
2.1.3. A mudança como um desafio pessoal	"E, afinal, eu mudei a minha posição... e como era um desafio, como era projecto... Eu tudo o que seja projectos gosto, desafios gosto. E entrei" (ET4).
2.2. As prioridades de acção	"Não acho que não... essas prioridades podem ser consultadas no relatório"(EA4)
3.1. Atitudes de resistência	
3.1.1. O medo de não conseguir cumprir o programa	<p>"Esta é uma dificuldade muito sentida. Porque, para já, os grupos continuam a trabalhar assim... — os conteúdos não podem ser postos de parte, como é evidente, eles têm que ser trabalhados e têm que ser, digamos, desenvolvidos —, o que é que acontece? Os grupos continuam a trabalhar assim: eu tenho estes conteúdos para dar e tenho que os dar. Se me roubam horas, se me roubam tempo, ou se ando a fazer outras coisas... acabo por não conseguir cumprir o programa..."(EA5).</p> <p>"(...) E o que é que eu ouvia dizer? Porque com a gestão flexível nós vamos ficar atrasados nas disciplinas...() vamos ficar atrasados nos conteúdos, isso é uma... bom, era desvalorizada" (ET5).</p>
3.1.2. A gestão flexível como um risco de redução do grau de exigência	<p>"Eu acho que há um risco que se corre e que tem vindo a ocorrer sempre que é pôr a fásquia muito baixa. A gestão flexível lembra um bocadinho o projecto dos NEEs, ou seja, é flexível? Vamos reduzir. Enquanto nós tivermos essa ideia na cabeça, de que flexível é só reduzir e não é puxar também para cima, não é?... Há um medo e há um risco que se corre (...)</p> <p>Esse risco é evidente. Porque, se nós tentarmos flexibilizar, mas reduzindo, acontece que os alunos vão ficar cada vez menos preparados para o 3º ciclo e, nomeadamente, para o secundário. (...) Ou a pessoa tem directrizes no sentido de: não é assim... (...) Mas, depois, o problema põe-se: será que se nós tivermos uma turma com alunos com dificuldades... nós temos que descer a eles? É evidente. Mas, depois, não estaremos sempre a cair no</p>

	risco? (...) É um risco... Eu por mim falo, se calhar também cometo esse erro” (EA6).
3.1.3. A preocupação com a burocracia.	“Acho que há muita burocracia por detrás e que também deveriam ser eliminados muitos papéis que existem. Porque, é assim: obrigam-nos a fazer muitas coisas em termos de burocracia, a pessoa fica com medo de não cumprir em termos burocráticos, e tem que pôr no papel. Mas a realidade, no fundo, acaba por ser outra coisa” (EA7).
3.1.4. A flexibilização curricular sentida como uma mudança imposta	“Eu penso que sim, a maior parte aderiu porque lhe foi imposto...” (ET6) “Sim, não temos a menor dúvida... É o que está a acontecer com o 7º ano” (EA8).
3.1.5. A desconfiança inicial e adesão durante o processo	“Mas eu estou convencido que, depois, as coisas mudam... nós sempre fomos assim. No novo modelo de avaliação também fomos assim, quando veio a Lei de Bases também fomos assim; nós estamos sempre enraizados aos nossos... A mentalidade custa a mudar. Depois, quando entramos, gostamos (ET7). “Portanto, na globalidade, é assim: depois de se entrar na experiência, nós acabamos por mudar a nossa perspectiva algo negativa. Uns mais outros menos; alguns continuam muito renitentes, talvez porque não têm abertura para essas coisas. Os outros, vão aderindo e vão verificando que não é tanto assim... é uma questão de saber trabalhar!” (EA9).
3.2. Preocupação com os constrangimentos	
3.2.1. A mentalidade do professor e a falta de formação para a mudança	“(…) o problema todo não é o processo em si, é a nossa mentalidade como professor. É muito difícil nós conseguirmos pôr em prática uma coisa para a qual não fomos preparados e há pessoas que não têm a mesma abertura... e eu não falo de idades... (...) Tem a ver com a nossa mentalidade, a nossa formação. E, ao verificarmos que, por exemplo: chega-se a uma pauta e, se o professor deu muitas negativas, quem é que está em causa? É o professor, não é o aluno! Foi porque o professor não foi capaz de adequar... e a pessoa, para invalidar isso, dá-lhes positiva. Eu acho que isso é grave, não se pode ir por aí; mas o processo todo convida a isso”. “(...) E as pessoas também começam a pensar assim: então os alunos não sabem? Temos que adequar. Então adequamos... para baixo. Eles não sabem? Temos que adequar. Adequamos novamente. Eu acho que isto é grave, porque, depois, mais tarde, isto pode-se reflectir a nível do secundário e... no futuro” (EA10).
3.2.2. A pressão para a mudança e o risco do professor entrar em <i>stress</i> e não conseguir	“Eu não sou apologista do ensino tradicional, mas há muitas coisas no ensino tradicional que têm que continuar a ser feitas. Porque, não podemos também... Por exemplo, a relação professor-aluno é muito diferente daquela que existia antigamente; e é verdade que nós temos mais abertura e o aluno não tem tanto medo do professor, mas há maior dificuldade em haver tanta concentração nas aulas... Está bem que aí o ensino era um bocadinho mais passivo, não era tão activo. Mas, por outro lado, corre-se o risco do professor entrar em stress e não conseguir... digamos, ultrapassar a situação, porque também se chega ao descabro” (EA11).
3.2.3. O excessivo poder de decisão dos encarregados de educação	“Eu acho que não se pode, nem ir para o oito, nem ir para o oitenta. Dar, sim senhora, importância ao encarregado de educação, atender ao encarregado de educação, mas no sentido de fazer acreditar que o encarregado de educação tem o seu lugar, o aluno tem o seu lugar, o professor tem o seu lugar. É que, depois, misturam-se as coisas. E, depois, o encarregado de educação é que tem razão, ele é que diz se o aluno passa ou não passa... Mas como é que o encarregado de educação pode dizer se o aluno passa ou não passa? Como é que pode depender de um pai que, muitas vezes, não está minimamente preparado para isso? (...) Não se pode deixar ao encarregado de educação a decisão final, se concorda ou não concorda, como nós, às vezes, fazemos” (EA12).
3.2.4. A situação de indefinição relativa ao tipo de aprendizagens a testar pela administração educativa	“Depois, também se põe outra dúvida: o que é que vão testar a esse aluno? Se vão testar conteúdos, o professor também fica preocupado em termos de saber ao que dar prioridade...” (ET8).

4.1. A participação dos professores	<p>“Acho que os professores se empenharam bastante nas novas áreas, em todas houve grande empenho por parte dos professores. Usaram as nossas fichas...” (ET9). “Nós facultámos muito material porque achamos que era assim...” (EA13).</p> <p>“De facto, foram úteis os nossos trabalhos, mas os professores também tomavam iniciativas muito enriquecedoras” (ET10). “Penso até que o nosso trabalho foi um despertar para as coisas que eles próprios podiam fazer... E penso que fizeram coisas muito interessantes” (EA14).</p>
4.2. A participação dos alunos	
4.2.1. Os alunos como gestores de currículo	<p>“E na Educação para a Cidadania proporcionava-se muitas vezes a serem eles os gestores do currículo, eram eles que muitas vezes propunham os temas que íamos debater. Até achei engraçado. Por exemplo, um dia foram eles que sugeriram o debate do tema <i>indisciplina na escola</i> e foram eles que geriram. O que faziam se fossem o presidente do conselho executivo? O professor?... Antes, não era assim, estávamos mais preocupados com os conteúdos de História, de Português...” (ET11)</p>
4.2.2. A necessidade dos alunos serem muito apoiados	<p>“É muito complicado quando os alunos vêm da primária, eles estão habituados a serem muito controlados, tudo tem que ser com muito apoio, agora, se for incutindo neles a participação, a médio prazo, eles acabam por ter outro tipo de atitude” (EA15)</p>
4.2.3. As áreas de maior intervenção	<p>“Também fizemos um inquérito aos alunos e as respostas, todas elas, são favoráveis, principalmente em relação às novas áreas... Na verdade, acho que a gestão se reflectiu na melhoria das aprendizagens dos alunos, isto nas várias vertentes. Na verdade teve um papel fundamental” (ET12)</p>
4.3. A participação dos pais	<p>“(…) Mas, na realidade, são os professores que conduzem todo o processo, os pais ouvem e correspondem aquilo que os professores solicitam” (ET13).</p> <p>“Os pais têm sido chamados a avaliar as novas áreas curriculares...” (EA16).</p> <p>“Sim, há um espaço na ficha onde eles se podem pronunciar...aliás, estão aí no dossier as opiniões deles, que nos serviram também de reflexão” (ET14).</p>
4.4. A participação dos órgãos da escola	
4.4.1. A assembleia	<p>“Chegámos a abordar a questão da gestão flexível do currículo... eles também... é evidente que fizeram os seus comentários. Eu recordo que, nesta última reunião [da assembleia], em que foi entregue o novo desenho curricular, eles questionaram muito a escola: ‘como é que era, agora, com o 90 minutos? E a nível do 3º ciclo? Mas, até aí, esta matéria não constituiu tema de debate’ (ET15).</p>
4.4.2. O conselho pedagógico	<p>“Relativamente ao conselho pedagógico, era o presidente que representava também o grupo de trabalho e ia-nos colocando a par daquilo que lá era discutido” (EA17).</p>
4.4.3. Os departamentos	<p>“Neste processo, temos que reconhecer que os departamentos falharam. Falharam porque as indicações não lhe foram dadas atempadamente. Mas nós, logo que nos apercebemos da situação... isso foi transmitido aos coordenadores... e vai ser ultrapassado...” (EA18).</p> <p>“Também, o que se passa aqui é outro problema que é o de que ... eu acho que a nível de departamento deviam ser definidas as competências a nível de cada disciplina. Vêm as competências gerais e, depois, cada departamento deveria definir, cada conselho de turma deveria, também, definir as competências para aquele conselho de turma... e, isso, não funcionou” (ET16).</p>
5.1. Os intervenientes nos projectos	<p>“No projecto curricular de turma são os alunos, são os professores e são os encarregados de educação, principalmente, julgo eu...” (ET17)</p> <p>“Sim, sobretudo esses, depois tudo vai depender da especificidade de cada projecto... que vai obrigar a que haja outros intervenientes que sejam muito importantes. Por exemplo, até da comunidade... Mas tudo depende da especificidade do projecto” (EA19).</p> <p>“Em termos de projecto curricular de escola é específico para a escola, depois cada turma vai fazer o seu. Por isso, deve ter uma participação muito alargada, de elementos da comunidade. Dos pais, das autarquias, dos</p>

	auxiliares de acção educativa, etc. Quanto mais se mobilizarem as pessoas mais elas sentem empenho, também, naquilo que estão a fazer. Para além dos professores e dos alunos, evidentemente (EA20).
5.2. A importância dos projectos	<p>“O centro das atenções penso que deve ser o projecto curricular de turma... penso eu...” (ET18)</p> <p>“Mas, neste processo, o projecto curricular de escola era o croqui, era o esqueleto que nós iríamos utilizar, depois, no projecto curricular de turma...” (EA21)</p>
6.1. Os critérios de atribuição	<p>“Relativamente aos critérios.... Sim, no Estudo Acompanhado foi atribuído a uma professor de português e matemática, porque o professor de português, que pertence ao 1º, 2º e 3º grupo, quase sempre pode dar português e francês ou português e inglês, enquanto que o professor de matemática também pode dar ciências” (EA22). “Porque, também, quase todas as escolas optaram por isso...” (ET19). “Mas eu continuo a achar que isso está certo, apesar de eu saber que outras escolas não fizeram assim...” (EA23). “Repare, se voltarmos um bocadinho atrás, os professores de português e matemática são os professores que são mais, digamos, polivalentes, porque têm mais conhecimentos a nível de português e línguas, matemática e ciências... Portanto, podem aqui trabalhar estes conteúdos” (ET20).</p> <p>“Assim como no Projecto Interdisciplinar... Acho muito importante que haja alguém que saiba fazer trabalho de projecto e, por isso, aí têm que participar os professores de EVT. Porque não aproveitar as aptidões que os professores já têm? Se não nos dão formação...” (EA24)</p> <p>“A Educação para a Cidadania foi sempre atribuída ao director de turma..., é fundamental” (ET21)</p> <p>“O director de turma, como tinha necessidade de estar com os alunos essa hora... — chamemos-lhe formação cívica ou educação para a cidadania — É fundamental. Em todos os aspectos, porque faz-se um trabalho enorme com os alunos ...” (EA25)</p>
6.2. As práticas consagradas no estudo acompanhado	<p>“(…) Nós conseguimos gerir as coisas de modo a que as disciplinas tivessem a sua importância no Estudo Acompanhado e vice-versa. Que o Estudo Acompanhado se constituísse numa ajuda para as disciplinas. Poderia ser feito noutros moldes. Não era, era feito na base de os ajudar a estudar, tentar acompanhar os alunos, etc. Mas, por exemplo, o professor de inglês dizia: eles estão com dificuldades a inglês, dava-nos as fichas e, eu e a professora de Matemática, tentávamos colaborar com eles, no sentido de ajudá-los para inglês” (EA26). “Mas, isto, no fundo, era mais colmatar as dificuldades dos alunos” (ET22).</p> <p>“Naturalmente, é provável que não tenha funcionado com todos os pares pedagógicos. É provável que alguns tenham dividido as tarefas e optado por: ‘hoje vamos fazer português! Não sei...’ (EA27)</p> <p>“E pode acontecer que: ‘vamos fazer trabalhos de casa’. E era trabalhos de casa sistematicamente... Mas eu julgo que não!...” (ET23)</p> <p>“E não só, também as competências, porque os ensinávamos a manusear um livro, a fazer um trabalho de investigação, a organizar um trabalhito, a organizar material. Mas lá está, são coisas que não podemos andar a fazer um ano inteiro, isto são coisas que começámos a dar no início. Depois, se elas realmente estão a falhar, é preciso voltar outra vez à carga. É preciso ver que... eles não conseguem organizar o trabalho, alguma coisa falhou... Eu penso que isto se reflectiu, mas... é a tal coisa, talvez não tenha um reflexo imediato, virá a reflectir-se a longo prazo” (EA28).</p> <p>“E surgiram situações curiosas. Por exemplo, eu e a professora de matemática... chegámos ao cúmulo de eu interferir na matemática e ela no português. Por exemplo, os alunos deliravam quando aprendiam matemática a partir de um poema... Como aquele sobre o teorema de Pitágoras” (EA29)</p> <p>“Era uma coisa engraçada. E, depois, a troca de experiência que havia entre os dois professores... levávamos jogos didácticos, fazíamos dramatizações, se calhar, coisas que anteriormente não se faziam” (ET24)</p>

6.3. As práticas consagradas na educação para a cidadania	<p>“Por exemplo, eu tive uma turma que não me trouxe problemas, nem disciplinares, nem outros assim... Era uma turma bastante equilibrada e, essa hora, era aproveitada para imensas coisas que não tinham propriamente a ver com a direcção de turma em termos tradicionais. Não era a legislação que estava ali em causa, não eram as faltas dos meninos, não era nada disso... Eu fiz jogos interessantes com eles... que eles adoravam...” (EA30).</p> <p>“Na Educação para a Cidadania debatíamos aquele problema que muitas vezes tinha a ver com as notícias e os problemas actuais, no país e no mundo, sem a preocupação de dar matéria... e estávamos ali todos, felizes e contentes, e, chegávamos ao fim, e considerávamos todos: isto valeu a pena” (ET25).</p>
6.4. O projecto interdisciplinar / área de projecto	“Recordo que, no projecto interdisciplinar, houve também um trabalho importante. Eu recordo que o meu projecto era o Euro e houve aí trabalho de história, de ciências... Eu até acho que os professores reagem melhor ao projecto do que em relação à área-escola, e resulta” (ET26)
6.5. A articulação com as componentes disciplinares	“Tentámos trabalhar a articulação mas depois acabámos por não o fazer. Acho que as melhores tentativas para a articulação foram sobretudo no Estudo Acompanhado.... Na Educação para a Cidadania conseguimos, até, fazer um trabalho transversal, até...” (EA31).
6.6. A importância das áreas curriculares não disciplinares para os pais	<p>“Mas, das três áreas, se calhar é a área a que os pais não dão tanto valor” (EA32).</p> <p>“Sim, sim, os pais dão mais importância ao estudo acompanhado e à educação para a cidadania. Eles acham muito... acham fundamental o estudo acompanhado e a educação para a cidadania” (ET27)</p>
7.1. Constrangimentos	
7.1.1. O manual como instrumento único de trabalho na aula	“(…) as pessoas ainda estão habituadas a trabalhar com o livrinho, trabalham o livro, os seus conteúdos, do princípio ao fim, se chegam ao fim, muito bem: estou contente e feliz, porque acabei o livrinho e os seus conteúdos; e não estão habituadas a trabalhar agora a nível das competências... que é diferente: é gerir, o que é difícil...” (EA33).
7.1.2. A preocupação com os conteúdos disciplinares e o cumprimento do programa	<p>“Esta é uma dificuldade muito sentida, porque, para já, os grupos continuam a trabalhar assim... — os conteúdos não podem ser postos de parte, como é evidente, eles têm que ser trabalhados e têm que ser, digamos, desenvolvidos. Mas o que é que acontece? Os grupos continuam a trabalhar assim: eu tenho estes conteúdos para dar e tenho que os dar. Se me roubam horas, se me roubam tempo, ou se ando a fazer outras coisas, acabo por não conseguir cumprir o programa!...” (EA34).</p> <p>“Não interessa tanto aquilo que o aluno é capaz de fazer, o tal saber em acção, a tal competência, isso não interessa tanto” (ET28).</p>
7.1.3. A dificuldade dos professores trabalharem em grupo	<p>“E cá está outra grande lacuna a nível dos professores, que é o não saberem trabalhar em grupo, e, então, cada um trabalha isoladamente, cada um trabalha por si e, depois, não há esta troca de experiências” (ET29).</p> <p>E já imaginou trabalhar com um colega, por exemplo, no estudo acompanhado, que é contra a gestão flexível?” (EA35).</p>
7.2. Potencialidades	
7.2.1. O abrir as portas a outros professores e desenvolver trabalhos em conjunto	<p>“Mas... que foi uma vantagem, o abrímos a porta... ao início de um trabalho como par pedagógico, isso é importante. Nós, professores, que estamos habituados a ter o nosso cantinho, a sermos nós...” (ET30).</p> <p>“Foi importante, eu abri, por exemplo, as minhas portas a um colega de matemática que trabalhava comigo no estudo acompanhado; abri, depois, também, no projecto interdisciplinar, a um colega de educação física. Trabalhámos, isso é que é importante, é uma das inovações que acho que é importante” (ET31).</p>
7.2.2. Um balanço positivo do trabalho do grupo coordenador	“Achamos que o balanço foi positivo e que valeu a pena, sobretudo o trabalho em grupo. Eu, hoje, se pudesse trabalhar sempre com as pessoas com quem trabalhei este ano na gestão... gostaria de o fazer” (ET32).
7.2.3. A liberdade para actuar como fase de experiência	“E, até, como isto era dado como projecto, estávamos numa fase de experiência, as pessoas sentiam uma certa liberdade para actuar, não era

	<p>assim uma coisa tão imposta. Esta realidade fez surgir um trabalho mais reflectido. Embora não nos sintamos preparados ...Eu também não. Vamos experimentando e colaborando uns com os outros... Mas acho que, aqui, devem ser dados meios para que as pessoas se possam encontrar e decidir em conjunto, para que não aconteça que algum professor se sinta exposto e isolado perante algo que correu mal”(EA36).</p>
7.2.4. A elaboração de material prático pela equipa coordenadora	<p>“É evidente que nós fomos elaborando material aqui; engraçado, trabalhos em que nós já definíamos em termos de competências, mesmo nas áreas disciplinares...”(ET33).</p> <p>“Nós tentámos... trazíamos aquelas ideias todas... andávamos sempre com ideias... e, depois, tentávamos pôr no papel, e em prática, aquilo que tínhamos pensado... E como não achávamos que devia ficar restrito para nós próprios — por exemplo eu e ele trabalhávamos muito em conjunto — é evidente que íamos tentar por em prática nas nossas turmas. Isto foi assim: polycopiávamos e dávamos como sugestão aos colegas todos que estavam envolvidos na gestão flexível, não impúnhamos nada. Mas dávamos e punhamos nas prateleiras deles. Portanto, facultámos material ao longo de todo o ano, mas material prático, concreto, para ser trabalhado na aula, com os alunos... (...) Eu inclusivamente no teste de português pus coisas de matemática, de história... (EA37).</p> <p>“Que ia desenvolver determinadas competências noutras disciplinas... Era um trabalho transversal (...) Depois... isto era trabalhado no estudo acompanhado...” (ET34).</p>
7.3. Dificuldades sentidas e as melhorias a introduzir	
7.3.1. A não consideração do projecto curricular de escola	<p>“(…) Mas há uma coisa que falhou redondamente... nós já falámos sobre isso... que foi não haver o projecto curricular de escola. E, isso, foi uma das coisas que nós dissemos que deveria ser feito e tomado em atenção no próximo ano lectivo. Ou seja, os departamentos, chefes de departamento, os delegados... deveriam definir isso bem definido. Depois disso estar bem definido, há uma verdadeira articulação... aqui o que falhou, a nosso ver, foi essa articulação, sobretudo a articulação. Porquê? Porque não houve esse trabalho prévio que é fundamental. E, sem isso... Nós em termos de conselho de turma resolvemos coisas minúsculas, mas não conseguimos resolver tudo (EA38).</p> <p>“Mas eu penso que esse é um trabalho que vai começar a ser feito no próximo ano. A nível de ciclo já começaram a trabalhar, já se juntaram os professores de português do 1º ciclo, 2º e 3º e agora vamos começar a trabalhar a nível de departamento... Que é importante fazer essa articulação a nível de ciclos que não havia” (ET35).</p> <p>“(…) nós fizemos bem... mas, depois, notávamos falhas em termos de articulação. É assim, em termos de trabalho com a turma, a turma, não ficou nada prejudicada com isso, só que, poderia ser ainda mais proveitoso, se tivesse havido uma articulação, que não houve; se tivesse havido aquele trabalho prévio que deveria ter sido feito. Então como é que nós articulávamos? Articulávamos ali nos conselhos de turma...” (EA39).</p>
7.3.2. A falta de articulação dos conteúdos disciplinares	<p>“(…) nós, este ano, logo nas primeiras reuniões, começámos logo a ver que havia ali qualquer coisa que estava... havia uma lacuna, havia uma falha, porque o professor de Educação Musical dizia: eu posso fazer isto, articular isto... Só a filosofia que está subjacente... eu também de português, erradamente, dizia: eu faço isto... (EA40).</p> <p>“E, depois, fomos ver e... não deu nada, isto espremido não deu nada, foi apenas para estar no papel, porque espremido não deu nada. Só ficou no papel, porque, depois, não foi trabalhado. Portanto, a articulação não foi trabalhada (...) De resto, em termos de conteúdos disciplinares, acho que as coisas não correram muito bem...” (ET36).</p> <p>“E, nas aulas, era complicado ... porque não havia a tal estrutura... Por exemplo, agora falando em conteúdos, que não era só isso que estava em causa. A colega de francês, o ano passado, dizia assim para mim: tens que</p>

	dar os pronomes em português que eu vou dá-los em francês e, se os miúdos não os sabem em português, também não os sabem em francês. É verdade, só que isto era assim... dito, e eu mudei... a programação e fui dar os pronomes... Para mim, não vinham..., nem pouco mais ou menos... Mas, isto, não pode continuar a ser assim, senão as coisas não batem certo, isto são coisas esporádicas, são pontuais” (EA41).
7.3.3. A criação de uma hora semanal comum para reunião do conselho de turma	“(…) faz-nos muita falta aquela hora semanal no nosso horário para o conselho de turma reunir para articular seja lá o que for, porque não é depois das horas de trabalho, depois da pessoa estar estoirada e com horários tão díspares como nós temos...” (EA42). “(…) Deve haver uma hora incluída no horário do professor para podermos trabalhar. Portanto, estas reuniões do conselho de turma devem estar integradas no horário do professor” (ET37). “Se houver semanalmente essa hora, a pessoa pode acompanhar o processo, a pouco e pouco, alterar, reformular... tem que haver espaço... (EA43).
8.1. A falta de apoio da administração educativa	
8.1.1. Nos encontros regionais	<p>“Aliás, íamos a essas reuniões, punham-nos a fazer... Eu confesso, foram decepcionantes... foram decepcionantes! Qualquer uma delas. Fomos à Escola Superior de Educação, creio que por iniciativa do DEB, fomos a Mangualde, por iniciativa da DREC...” (EA44).</p> <p>“Agora o problema também está aí, é que se pede muito ao professor mas não se lhe dá nada em troca, como base! Ou seja, nós temos que inventar, nós temos que ser criativos, nós temos que fazer... — aliás, este projecto baseou-se mesmo nisso, na criatividade das escolas que estavam como o processo em andamento... (EA45).</p> <p>“Eu penso que as pessoas que estavam à frente andavam a navegar ... e queriam era que nós lhe déssemos o peixe...” (ET38).</p> <p>“Neste último encontro, em que estivemos com o presidente, a única coisa que saiu foi essa ideia de nós virmos mais tarde a ser solicitados para perfilhar (...) uma outra escola, no sentido de a podermos orientar. De resto, não houve mais nada, a não ser algumas questões que os presidentes dos conselhos executivos puseram aos membros do DEB presentes, às quais eles não foram capazes de responder. Disseram que estavam em análise! Tinham a ver, precisamente, com a questão das horas (...) E, por exemplo aquela questão das físicas..., precisam de salas... e, ali, os presidentes das diferentes escolas deram a conhecer as suas preocupações... Aliás, eu, ali, até achei que aquilo estava mais dirigido aos presidentes dos conselhos executivos do que propriamente aos membros... aos elementos da gestão (...)” (EA46).</p> <p>“Na verdade, os encontros pouco adiantavam... (ET39).</p> <p>“Por exemplo, a grande dificuldade é: como é que funcionam as NAC, como é que funcionam? Ninguém diz nada! Pode-se fazer os trabalhos de casa no estudo acompanhado? (...) não tiveram o cuidado de saber como é que funciona a gestão das horas, como é que funciona o desenho curricular... ‘Como é o desenho curricular daquela escola?’ Nunca fizemos isso! (ET40).</p> <p>“Nunca fizemos nada de comparativo” (EA47)</p>

	<p>Punham assim meia dúzia de questões... Como é que era T.? (EA48)</p> <p>“Punham lá umas questõeszitas, depois trabalhávamos aquilo em acetato, projectávamos o acetato e mais nada! E, depois, às vezes, nem havia tempo para debater... Levavam aquilo!... (ET41)</p> <p>Mas (...) o problema não está aí. (...) porque não pôr as escolas em diálogo no sentido de eles porem as dúvidas deles, nós pormos as nossas... que, provavelmente, nem seriam as mesmas... e nós tentávamos dizer como fazíamos e eles tentavam dizer como faziam... Porque, no fundo, nós dizíamos como fazíamos mas era ... digamos, a quem estava a orientar a reunião. Só que nós vínhamos de lá sem respostas, os outros iam-se embora sem respostas” (...) “Porque, se eles tinham conhecimento, porque nós lho transmitíamos e tínhamos que o transmitir a eles, penso que era muito mais proveitoso as escolas que estavam inseridas no projecto terem esta troca de experiência entre si (...) foi tudo teórico, tudo teórico”. Eu acho que por aí não se vai longe, não vai!” (EA49).</p>
8.1.2. No apoio na escola	<p>“Este ano convidámos também uma especialista da DREC, estive aqui connosco, pensávamos que nos trazia muita coisa e, afinal, ficámos na mesma!...” (ET42).</p> <p>“Ficávamos, eles não nos davam respostas!...” (EA50)</p> <p>“Ela questiona muito... eu preferia que ela nos desse pistas de trabalho... que nos dessa coisas... (ET43)</p> <p>“Ela até nem podia dar pistas de trabalho mas quando promoveram estas coisas era assim: ela punha três ou quatro questões que elas sabiam que eram as principais preocupações das escolas e deixavam-nos a nós, escolas, expor em diálogo. Mas em diálogo! Em sessões de trabalho. ‘Como é que vocês fazem?’ ‘Nós fazemos assim...’” (EA51).</p> <p>“E, depois, dar também o testemunho delas...” (ET44)</p> <p>“Mas elas não têm testemunho, como tu sabes!...” (EA52).</p> <p>“Sim, mas trabalharam com outras escolas, deviam dar conta desse testemunho...” (ET45)</p> <p>“Trazer... ‘olhe, na escola tal é assim que se faz...’ (EA53).</p>
8.1.3. No feed-back sobre o trabalho realizado	<p>“Porque nós ficámos sempre na incerteza: estamos a trabalhar bem? Estamos a trabalhar mal? Afinal, o que é que estamos a fazer?” (ET46).</p> <p>“E ninguém nos esclarecia as duvidas que levávamos...” (EA54).</p> <p>“Muitas vezes só confundiam. Nós púnhamos a dúvida e a resposta era feita com questões. Quer dizer!...” (ET47).</p> <p>“Eu também acho que eles não têm respostas, eu acho que nestas coisas... eu sou muito realista, digamos... eu penso é que nós ficaríamos muito contentes... que nós dessem respostas. Tudo bem, mas que nos deixassem discutir com outros a forma de chegar a uma resposta. Mal ou bem, se éramos nós que estávamos nesse projecto, se éramos nós que estávamos a fazer a experiência!...” (EA55).</p> <p>“Que não nos dessem respostas, tudo bem, mas que nos deixassem discutir com outros a forma de chegar a uma resposta. Mal ou bem, se éramos nós que estávamos neste projecto, se éramos nós que estávamos a fazer a experiência!... (...) Eu continuo... a burocracia emperra tudo. Enquanto se limitarem ao decreto não sei quantos!...” (EA56).</p>
8.2. Momentos excepcionais de apoio	<p>“Uma colega, naquele intervalinho que fazíamos nas reuniões... Eu não sei de onde era a colega, mas estava com imensas dúvidas e perguntava: mas digam-me como é que fazem isto!...” (EA57).</p> <p>“Eram os que resultavam mais, porque aí confrontávamos... e aí recolhíamos experiência: como é que estás a trabalhar, etc. E era mais aí, nos intervalos, porque de resto...” (ET48).</p> <p>“Ainda há dias uma colega do C. tirou mais... adquiriu mais conhecimentos... dentro daquela área do que durante aquelas duas horas em que estivemos na reunião. Só que... Também foram apenas dez minutos no hall de entrada!” (EA58).</p>
8.3. A falta de apoios de instituições do ensino superior	<p>“Mas, isto, eram coisas trabalhadas por nós, não houve apoios de outras instituições... A Superior de Educação, por exemplo, só nos pediram foi o</p>

	relatório em que nós dizíamos o que é que fazíamos... Nós é que, eu acho, de certa forma, estivemos a ajudá-los" (EA59). "A Universidade Católica veio também fazer uma entrevista..." (ET49). "Nós é que demos elementos para essas instituições, não foram eles que nos deram qualquer orientação para sabermos como é que podíamos agir, pelo contrário..." (EA60).
8.4. Uma iniciativa interessante de um sindicato	Tivemos outro encontro, organizado por um sindicato, onde fomos intervenientes directos com outras escolas. Aí, acho que sim — estiveram também representantes do DEB — aí houve troca... (ET50). "Aí foi mais interessante... Mas foi uma iniciativa de um sindicato! (EA61). "Aí, tanto nós como os colegas, sentimos que tínhamos levado alguma coisa. Porquê? Porque descemos ao pormenor, dissemos como trabalhávamos, descemos ao pormenor..." (ET51).
9.1. Referências à formação inicial e à formação contínua	"A formação inicial também é importante, mas, agora, é a formação contínua que é mais importante" (ET52). "Mas, é assim: não é só as montanhas de livros que nos aparecem agora, ultimamente... É importante, mas acho que, o mais importante, ainda, são as acções concretas em que haja diálogo, em que haja mistura de opiniões, porque eu sempre fui apologista de que... permitam a consolidação e o desenvolvimento dos saberes" (EA62). "Até porque, os professores que têm vindo a sair das Universidades e das Escolas Superiores trazem muitas lacuna em relação à gestão flexível do currículo" (ET53). "Este ano, estive cá um estagiário que pediu tudo, vasculhou tudo, estive aí de volta dos dossiers, porque não estava a par... Mas, este, até quis informar-se, outros não querem saber (EA63). "De qualquer modo, o facto de estarem preocupados já é um bom prenúncio (ET54).
9.2. Tipo de formação	"É com teoria? O que nos interessa é a prática. Isto é, que trabalho é que fazemos nas novas áreas? O que é que fazemos no estudo acompanhado? O que é que vocês fazem na educação para a cidadania? E no PI? Como é que é feito esse trabalho? Isso é que é importante saber! Trocarmos essas experiências... Como é que se faz uma planificação para as competências? Como é que se faz?" (EA64) "(...) a todas as escolas que fomos ninguém nos ensinou nada, nós fomos transmitir aquilo que fazíamos e as nossas dúvidas, se eram dúvidas, continuaram como dúvidas, porque ninguém nos esclareceu" (EA65). "Em vez de haver trocas de experiências entre escolas, não havia, o problema é esse. Deveria haver uma troca de experiências, ver como é que trabalhava cada escola e confrontar esses processos de trabalho, mas nunca houve!... (ET55). "E isso era importante. Compararmos o desenho curricular: se calhar fizemos mal! Poderia ser feito de outra maneira... sei lá! E mesmo aqui, no nosso relatório incluímos isso, ausência de troca de experiência ao longo do ano. É uma loucura!..." (ET56).
10.1. Referências a aspectos positivos	
10.1.1. Continuidade das experiências positivas	"Se o projecto está a ser posto em prática e se, no cômputo geral, foi dito que foi positivo, penso que seria uma aberração agora voltar para trás, seria deitar ao ar todo o trabalho feito. Quando muito, poderá ser limado, alterado e deverá ser reformulado as vezes que forem necessárias. Isto está sempre em mutações... só que... (EA66).
10.1.2. Diálogo entre ciclos	"A equipa ainda vai ser constituída, inclusivamente, no trabalho prévio, foi pedida a nossa colaboração, e nós estivemos com eles, a acompanhá-los. Para lhes dar um feedback daquilo que tem sido feito, e para lhes dar algumas indicações daquilo que eles poderão, eventualmente, vir a fazer" (EA67).
10.2. Referência a aspectos negativos	
10.2.1. A pouca receptividade	"Naturalmente, no 3º ciclo, passa-se o mesmo como quando nós começámos,

dos professores do 3º ciclo	<p>há ainda muita gente pouco receptiva” (EA68).</p> <p>“Sim, há ainda a luta das horas... (ET57).</p> <p>“Olhe, têm o mesmo problema que eu. E vou-lhe dizer porquê. Ainda na última assembleia que tivemos houve até um certo confronto entre nós, principalmente entre professores do 3º ciclo e entre mim. Como era o representante da gestão flexível do currículo, as pessoas que também não estão de acordo com a implementação da gestão flexível do currículo ao nível do 7º ano... E focam exactamente estes problemas que eu foquei: porque os alunos vão mal preparados a inglês, porque tiveram menos uma hora! E, eu, lá estive a explicar à colega, a dizer que não. Depois... 'comparando-os com outros alunos de outras escolas... nós ficamos muito aquém em termos de aprendizagens...' Pronto, eles também estão assim, com o pé atrás, no 3º ciclo. Sobretudo português e inglês” (ET58).</p>
10.2.2. A mudança imposta pela reorganização curricular	<p>“Eu estou convencido que isto já não volta atrás...” (ET59). Agora, naturalmente, acho que vai ser complicado para as escolas que não estiveram na gestão flexível!... Pôr a funcionar, em simultâneo, o 5º e o 6º ano... O que eu acho é que, se calhar, deveriam só estabelecer a obrigatoriedade para o 5º ano e não para todo o 2º ciclo. No nosso caso, tudo está a ser preparado devidamente, pois os alunos do sétimo ano já tiveram a gestão do sexto, não há qualquer choque... eles já estão preparados” (EA69).</p>

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA E (O4)

Realizada com dois membros da equipa coordenadora do projecto de gestão flexível do currículo (EA e ET)

1. Quais os aspectos foram determinantes na decisão tomada pela escola para aderir ao projecto de gestão flexível do currículo?

ET - Temos no nosso relatório...

AC - De facto, é verdade que nós temos isso no relatório... ainda que... muita gente alega que as situações de abandono escolar, o facto de se desistir. No entanto, aqui na escola isso não era um aspecto prioritário, mas também foi contabilizado, porque havia casos... Aqui, eu penso que foi assim: foi por ser uma iniciativa nova e que foi aliciante..., não era propriamente como uma iniciativa de combate ao insucesso escolar, mas não penso que tenha sido isso... digamos... esta escola não estava em tão maus lençóis como outras podiam estar...

ET - É, eu penso que foi mais um desafio à escola. Eu recorde-me, na altura estava na Assembleia e era outro elemento do Conselho Executivo... e recorde-me que na altura o CAE lançou o desafio à escola e ela achou por bem, pronto... Eu sabia que a nível nacional havia já aí umas trinta já, eu tinha conhecimento disso... tão perto de nós, tinha conhecimento da escola de M. que era na altura a única na região.

2. Como surgiu a oportunidade de se tornarem membros da equipa coordenadora do gestão flexível do currículo?

(Neste contexto foram também colhidos os elementos de resposta à questão nº 10).

AC - Fomos convidados no início do ano lectivo. A equipa anterior, alguns dos elementos nem sequer estavam na escola, uma vez que não eram professores efectivos desta escola, depois também houve uma nova equipa da gestão..., digamos que o processo foi como que reiniciado — ainda que fosse para dar continuidade ao que estava a ser feito, claro — e portanto... fomos..., digamos, escolhidos pela equipa de gestão. Teria que ser um elemento de cada grupo para haver uma maior representatividade, em termos dos problemas dos diferentes grupos disciplinares... e depois fomos convidados. O T. (ET) foi cá chamado, eu também e penso que a M. e a P. [outros elementos da “equipa coordenadora”] a mesma coisa...

ET - Mas... chegámos cá e já estava no horário e só fomos confrontados: está aqui no horário, vais fazer parte da equipa da gestão flexível do currículo. Apesar de algumas argumentações da nossa parte, não conseguimos demover e, então, ficámos.

AC - E com uma agravante, nem eu nem ele tínhamos feito parte da gestão flexível nem como professores, na medida em que estava a decorrer o 5º ano e nós só tínhamos 6º ano. Este é, portanto, o outro aspecto, é que nós estávamos longe, é que nem sequer tínhamos convivido de perto, inseridos no processo, na gestão flexível... Tivemos que ficar a par do que se passou no ano anterior...

ET - Sim, tivemos que ficar... eu até confesso que era um bocado renitente em relação à gestão flexível do currículo, tinha as minhas objecções, as minhas críticas em relação à gestão flexível do currículo, mas ainda bem que entrei no projecto, porque mudei.

- O que é que o levou a mudar a sua posição perante a gestão flexível?

ET - Pronto... eu confesso que não conhecia nada de orgânica... até em termos de trabalho, como é que isto funcionava, os aumentos das novas áreas curriculares... nem em termos de gestão de horas. Eu estava a leste porque tinha o 6º ano... Portanto... E o que é que eu ouvia dizer? Porque com a gestão flexível nós vamos ficar atrasados nas disciplinas... Eu ouvi muitas vezes isso... Vamos ficar atrasados nos conteúdos, isso é uma... bom, era desvalorizada. E, afinal, eu mudei a minha posição... e como era um desafio, como era projecto... Eu tudo o que seja projectos gosto, desafios gosto. E entrei.

- Qual considera ser a receptividade dos professores do 3º ciclo relativamente ao projecto de gestão flexível do currículo?

ET - Olhe, têm o mesmo problema que eu. E vou-lhe dizer porquê? Ainda na última Assembleia que tivemos houve até um certo confronto entre nós, principalmente entre professores do 3º ciclo e entre mim, como era o representante da gestão flexível do currículo; pessoas que também não estão de acordo com a

implementação da gestão flexível do currículo ao nível do 7º ano. E focam exactamente estes problemas que eu foquei. Porque os alunos vão mal preparados a inglês, principalmente o inglês, porque tiveram menos uma hora, e eu lá estive a explicar à colega a dizer que não. Depois, comparando-os com outros alunos de outras escolas, nós ficamos muito aquém em termos de aprendizagens, pronto... eles também estão assim com o pé atrás no 3º ciclo, sobretudo português e inglês...

AC – Eu acho que há um risco que se corre e que tem vindo a ocorrer sempre que é por a fasquia muito baixa. A gestão flexível lembra um bocadinho o projecto dos NEEs, ou seja, é flexível vamos reduzir. Enquanto nós tivermos essa ideia na cabeça, de que o flexível é só reduzir e não é puxar também para cima, não é!... Há um medo e há um risco que se corre, e é evidente. Esse risco é evidente. Porque, se nós tentarmos flexibilizar, mas reduzindo, acontece que os alunos vão cada vez ficar menos preparados para o 3º ciclo e, nomeadamente, para o secundário [curiosamente era esta a preocupação manifestada pela vice-presidente da escola nas inúmeras conversas informais que mantivemos, no sentido de se manifestar muito crítica relativamente ao projecto, sobretudo, como sublinhava, enquanto mãe]. Portanto, eu acho que o que se tem que mudar, no fundo, é discernir que gestão flexível não tem nada a ver com o reduzir do grau de exigência que a pessoa pretende se continue a incutir e daí tomarmos medidas no sentido de que as coisas funcionarem mais por cima e não por baixo. Porque é flexível, o aluno não consegue apreender, vamos reduzir, há esta teoria, mas isto é um risco que se corre. E penso que está inerente ao próprio processo. Ou a pessoa tem directrizes no sentido de não é assim... isto é, agora os alunos não têm aulas de apoio e parte-se do princípio que o estudo acompanhado resolve todas as situações, pronto, excepto se eles forem inseridos nos NEEs e têm o apoio normal... Mas, depois, o problema põem-se: será que se nós tivermos uma turma com alunos com dificuldades... nós temos que descer a eles? É evidente. Mas, depois, não estaremos sempre a cair no risco? Até porque, nós estamos a activar neles um processo que eu penso que é inerente nestas idades que é muito fácil que é conseguir que eles consigam atingir outras metas... É um risco... Eu por mim falo, se calhar, também cometo esse erro.

– Considera, então, que uma boa parte dos professores pensam assim?

AC – Acho que há muita burocracia por detrás e que também deveriam ser eliminados muitos papéis que existem, porque é assim: obrigam-nos a fazer muitas coisas em termos de burocracia, a pessoa fica com medo de não cumprir [o que mostra que continua a ser uma imposição, uma prescrição] em termos burocráticos e tem que por no papel, mas a realidade, no fundo acaba por ser outra coisa. Mas o que eu acho é assim: nós professores, o mais grave, e o problema todo não é o processo em si, é a nossa mentalidade como professor. É muito difícil nós conseguirmos por em prática uma coisa para a qual não fomos preparados e há pessoas que não têm a mesma abertura... e eu não falo em idades, porque há pessoas muito novas que não têm abertura e há pessoas mais idosas que já têm abertura. Tem a ver com a nossa mentalidade, a nossa formação. E o verificarmos, por exemplo que chega-se a uma pauta e verificarmos assim: se o professor deu muitas negativas, quem é que está em causa? É o professor, não é o aluno. Foi porque o professor não foi capaz de adequar... e a pessoa para invalidar isso dá-lhes positiva. Eu acho que isso é grave, não se pode ir por aí. Mas o processo todo convida muito a isso. Porque no fundo, quando as escolas são avaliadas em termos de provas de aferição, o que é que está em causa? Não é o aluno, é a escola. Portanto, uma questão de imagem... E as pessoas também começam a pensar assim: então os alunos não sabem, temos que adequar, então adequamos... para baixo. Eles não sabem, temos que adequar, adequamos novamente. Eu acho que isto é grave porque depois, mais tarde isto pode-se reflectir a nível do secundário e... no futuro. Eu não só apologista do ensino tradicional, mas há muitas coisas no ensino tradicional que têm que ser continuadas a ser feitas porque não podemos também... por exemplo, a relação professor-aluno é muito diferente da que existia antigamente e é verdade que nós temos muito mais abertura e o aluno não tem tanto medo do professor, mas há maior dificuldade em haver tanta concentração nas aulas, a aula não decorre... está bem que aí o ensino era um bocadinho mais passivo, não era tão activo, mas por outro lado, corre-se o risco de o professor entrar em stress e não conseguir... digamos ultra passar aquela situação, porque também se chega ao descalabro. Não é que aqui nesta escola nós tenhamos assim problemas gravíssimos... Eu como estive na zona J de Chelas a dar aulas durante dois anos, acho que fiquei vacinada para toda a vida, de qualquer das maneiras... Eu acho que não se pode, nem ir para o oito, nem para o oitenta! Dar, sim senhora, importância ao encarregado de educação, atender o encarregado de educação, mas fazer acreditar que o encarregado de educação tem o seu lugar, o aluno tem o seu lugar, o professor tem o seu lugar. É que, depois, misturam-se as coisas. E, depois, o encarregado de educação é que tem razão, ele é que diz se o aluno passa ou não passa... Mas como é que o encarregado de educação pode dizer se o aluno passa ou não passa? Como é que pode depender de um pai, que muitas vezes não está minimamente preparado para isso — até acontece muitas vezes o contrário, aqueles que estão devidamente preparados, dizem: não, o meu filho não pode passar assim

— mas são poucos. Não se pode deixar ao encarregado de educação a decisão final, se concorda ou não concorda, como nós às vezes fazemos...

— Podemos então concluir que a grande maioria dos professores aderem porque é uma situação imposta?

AC — Sim, não temos a mínima dúvida...

ET — Eu penso que sim, a maior parte aderiu porque lhe foi imposto...

AC — É o que está a acontecer com o 7º ano.

ET — Mas eu estou convencido que depois as coisas mudam... nós sempre fomos assim. No novo modelo de avaliação também fomos assim, quando veio a Lei de Bases também fomos assim; nós estamos sempre enraizados aos nossos... A mentalidade custa a mudar! Depois, quando entramos, gostamos.

AC — A maioria porque há sempre meia dúzia que não gosta.

Quando estava a dizer ainda há pouco acerca da questão das disciplinas... eu estava a ver que as pessoas ainda estão habituadas a trabalhar com o livrinho, trabalham o livro, os seus conteúdos, do princípio ao fim, se chegam ao fim muito bem, estou contente e feliz porque acabei o livrinho e os seus conteúdos, e não estão habituados a trabalhar agora a nível das competências..., que é diferente, é gerir; o que é difícil...

AC — E quem é que também preparou os professores para lidar com essa questão das competências?

ET — Essa é outra questão... é a deficiência de formação que existe no seio dos professores, falta de formação a nível de gerir competências. Depois as competências chegaram tarde e a más horas..., em muitos grupos... e ... depois não estamos preparados para trabalhar com as competências.

AC — Esta é uma dificuldade muito sentida. Porque, para já, os grupos continuam a trabalhar assim... — os conteúdos não podem ser postos de parte, como é evidente, eles têm que ser trabalhados e têm que ser, digamos, desenvolvidos —, o que é que acontece? Os grupos continuam a trabalhar assim: eu tenho estes conteúdos para dar e tenho que os dar. Se me roubam horas, se me roubam tempo, ou se ando a fazer outras coisas... acabo por não conseguir cumprir o programa...

ET — Não interessa tanto aquilo que o aluno, depois, é capaz de fazer, o tal saber em acção, a tal competência, isso não interessa tanto.

AC — Depois também se põe outra dúvida: o que é que vão testar a esse aluno? Se vão testar conteúdos o professor também fica preocupado em termos de saber ao que dar prioridade...

ET — Também, o que se passa aqui é outro problema que é o de que... eu acho que a nível de departamento deviam ser definidas as competências a nível de cada disciplina. Vêm as competências gerais e depois cada departamento deveria definir, e depois cada conselho de turma deveria também deveria definir as competências para aquele conselho de turma, e isso não funcionou.

AC — Portanto, na globalidade, é assim: depois de se entrar na experiência nós acabamos por mudar a nossa perspectiva algo negativa. Uns mais outros menos; alguns continuam muito renitentes, talvez porque não têm abertura para essas coisas. Os outros vão aderindo e vão verificando que não é tanto assim... é uma questão de saber trabalhar! Agora o problema também está aí, é que se pede muito ao professor, mas não se lhe dá nada em troca... com base. Ou seja, nós temos que inventar, nós temos que ser criativos, nós temos que fazer... — aliás este projecto baseou-se mesmo nisso, na criatividade das escolas que estavam com o processo em andamento... [mas] a todas as escolas que fomos ninguém nos ensinou nada, nós fomos transmitir aquilo que fazíamos e as nossas dúvidas, se eram dúvidas, continuaram como dúvidas, porque ninguém nos esclareceu.

ET — Em vez de haver trocas de experiências entre escolas, não havia, o problema é esse. Deveria haver uma troca de experiências, ver como é que trabalhava cada escola e confrontar esses processos de trabalho, mas nunca houve!...

AC — Aliás, fomos a essas reuniões, punham-nos a fazer... eu confesso, foram decepcionantes... foram decepcionantes qualquer uma delas. Fomos à Escola Superior de Educação, creio que por iniciativa do DEB, fomos a Mangualde, por iniciativa da DREC...

ET — Eu penso que as pessoas que estavam à frente andavam a navegar ... e queriam era que nós lhe dêssemos o peixe...

AC — Mas eu até concordo que andassem a navegar, o problema nem está aí. É assim: porque razão deveriam ser eles a orientar, em termos teóricos a reunião e, se eu tinha montanhas de dúvidas, a outra escola tinha outras dúvidas, porque não por as escolas em diálogo no sentido deles porem as dúvidas deles, nós pormos as nossas... que provavelmente nem seriam as mesmas... e nós tentávamos dizer como fariam e eles tentavam dizer como faziam... Porque, no fundo, nós dizíamos como fazíamos mas era... digamos, a quem estava a orientar a reunião. Só que nós vínhamos de lá sem respostas, os outros iam-se embora sem respostas. Uma colega, naquele entrevalinho que fazíamos nas reuniões... e não sei donde é que ela era...

ET – Eram os que resultavam mais porque aí confrontava-mos... e aí recolhíamos experiência... como é que estás a trabalhar, etc. e era mais aí nos intervalos, porque de resto...

AC – Eu não sei donde é que era aquela colega, mas estava com imensas dúvidas e perguntava: mas digam-me como é que fazem isto...

ET – Por exemplo, a grande dificuldade é: como é que funcionam as NAC, como é que é que funcionam? Ninguém dia nada; pode-se fazer os trabalhos de casa no estudo acompanhado?

AC – E outras... como é que vocês resolvem a situação X ou Y? Quer dizer... no intervalo, às vezes de 10 ou 15 minutos, era mais proveitoso que uma sessão de duas horas.

ET – Por exemplo, não tiveram o cuidado de saber como é que funciona a gestão das horas, como é que funciona o desenho curricular, como é que é o desenho curricular daquela escola... nunca fizemos isso

AC – Nunca fizemos nada de comparativo.

ET – E isso era importante, compararmos o desenho curricular: se calhar fizemos mal, poderia ser feito de outra maneira... sei lá!... E mesmo aqui no nosso relatório incluímos isso, ausência de troca de experiência ao longo do ano... é uma loucura...

AC – Porque, se eles tinham conhecimento, porque nós lho transmitíamos e tínhamos que o transmitir a eles, penso que era muito mais proveitoso que as escolas que estavam inseridas no projecto terem esta troca de experiência entre si!

ET – Isso falhou...

AC – Porque até poderíamos – aliás houve muitas escolas que vieram aqui e que estiveram aqui connosco, a [Escola] GV veio cá, por exemplo, e nós demos-lhe a conhecer como é que nós estávamos a fazer. Mas foram coisas a título particular. Nesta última reunião em que estive, em Coimbrões, fui eu e o presidente, em que estavam representantes do DEB, da DREC e do CAE, foi uma reunião, digamos final, em que estavam também presentes outros distritos... (finais de Junho), o que acontece é que aí foi-nos pedido para nós escolhermos uma escola que perfilhávamos para transmitir a experiência. Nós não tínhamos que escolher, eram eles que nos indicavam, mas foi-nos dito agora, e as escolas andavam ao tempo preocupadas..., andavam preocupadíssimas, porque iam entrar com o 5º e o 6º ano em simultâneo. Nem sequer tiveram hipóteses de fazer como nós que tivemos primeiro o 5º, depois o 6º e agora o 7º... as escolas já andavam há uns tempos a fazer-nos esse pedido, só que nunca houve um trabalho pragmático, foi tudo teórico, tudo teórico. Eu acho que por aí não se vai longe, não vai!

– Quer explicitar melhor o que entende por teórico?

AC – Punham assim meia dúzia de questões... como é que era Tavares?

ET – Punham lá umas questõeszitas, depois trabalhávamos aquilo em acetato, projectávamos o acetato e mais nada.... e depois, às vezes nem havia tempo para debater... levavam aquilo... Tivemos outro encontro, organizado por um sindicato, onde fomos intervenientes directos com outras escolas, aí acho que sim..., estiveram também representantes do DEB... aí houve troca...

AC – Aí foi mais interessante..., mas foi iniciativa de um sindicato!

ET – Aí, tanto nós como os colegas sentimos que tínhamos levado alguma coisa, porquê, porque descemos ao pormenor, dissemos como trabalhávamos, descemos ao pormenor...

AC – A outra escola não fez exactamente isso, a outra escola preocupou-se em transmitir como é que pôs a experiência na escola, era a escola de C., tudo muito mais organizado em termos visuais... nós falamos de coisas muito concretas... Neste último, em que eu estive com o presidente, a única coisa que saiu foi essa ideia de nós virmos mais tarde a ser solicitados para perfilhar, acho que é em Setembro, uma outra escola no sentido de a podermos orientar... De resto, não houve mais nada, a não ser algumas questões que os presidentes dos conselhos executivos que puseram aos membros do DEB presentes, às quais eles não foram capazes de responder — disseram que estavam em análise — que tinham a ver precisamente com a questão das horas.

ET – Esta é uma questão que preocupa as escolas, porque tem a ver com os horários, e com os espaços... agora são 90 minutos que vão ser implementados...

AC – E, por exemplo, aqueles desdobramentos das físicas..., precisam de salas... e ali os presidentes das diferentes escolas deram a conhecer as suas preocupações... Aliás eu ali até achei que aquilo estava mais dirigido aos presidentes dos conselhos executivos do que propriamente aos membros..., aos elementos da gestão, ainda que o presidente, dado que podia haver alguma questão relacionada connosco... ele anda mais preocupado com outro tipo de trabalhos... mas foi mais nessa base...

ET – Na verdade, os encontros pouco adiantavam... este ano convidamos também uma especialista da DREC, esteve aqui connosco, pensávamos que nos trazia muita coisa e, afinal, ficámos na mesma...

AC – Ficámos... eles não nos davam respostas...

ET – Ela questiona muito... eu preferia que elas nos desse pistas de trabalho... vago..., que nos desse coisas...

AC – Ela até nem podia dar pistas de trabalho mas quando promoveram estas coisas era assim: ela punha três ou quatro questões que elas sabiam que eram as principais preocupações das escolas e deixavam-nos a nós, escolas, expor em diálogo, mas em diálogo em sessões de trabalho, como é que vocês fazem..., como é que nós fazemos...

ET – E, depois, dar também o testemunho delas...

AC – Mas elas não têm testemunho, como tu sabes...

ET – Sim, mas trabalharam com outras escolas, deviam dar conta desse testemunho...

AC – Trazer... olhe, na escola tal é assim que se faz....

ET – Porque nós ficámos sempre na incerteza: estamos a trabalhar bem, estamos a trabalhar mal? Afinal o que é que estamos a fazer?

AC – E ninguém nos esclarecia as dúvidas que levávamos...

ET – Muitas vezes só confundiam, nós púnhamos a dúvida e a resposta era feita com questões, quer dizer!...

AC – Eu também acho que eles não têm respostas, eu acho que nestas coisas... eu sou muito realista, digamos... eu penso é que nós ficaríamos muito contentes...

Que não nos dessem respostas, tudo bem, mas que nos deixassem discutir com outros a forma de chegar a uma resposta. Mal ou bem, se éramos nós que estávamos neste projecto, se éramos nós que estávamos a fazer a experiência...

Nós por exemplo já transmitimos coisas que considerámos erradas e dissemos aos outros: não façam assim, porque isto não conduz a lado nenhum, façam desta maneira. Ora, já dissemos isto a título particular, mas porque não aproveitar essa troca de experiências em que estavam as escolas todas reunidas para tirarmos dúvidas? Ainda há dias uma colega do C tirou mais... adquiriu mais conhecimentos... dentro daquela área do que durante aquelas duas horas em que estivemos na reunião, só que também... foram apenas dez minutos, no hall de entrada. Eu continuo.... a burocracia emperra tudo. Enquanto se limitarem... um decreto não sei quantos...

ET – É, com teoria!... O que nos interessa é a prática, isto é, que trabalho é que fazemos nas novas áreas? O que é que fazemos no estudo acompanhado? O que é que vocês fazem na educação para a cidadania e no PI? Como é que é feito esse trabalho? Isso é que é importante saber. Trocarmos essas experiências... Como é que se faz uma planificação para as competências? Como é que se faz? É evidente que nós fomos elaborando material aqui, engraçado... trabalhos em que nós já definíamos em termos de competências, mesmo nas áreas disciplinares...

AC – Nós tentámos... trazíamos aquelas ideias todas... andávamos sempre com ideias... e depois tentávamos pôr no papel, e em prática, aquilo que tínhamos pensado... e como não achávamos que devia ficar restrito para nós próprios — por exemplo eu e ele trabalhávamos muito em conjunto — é evidente que íamos tentar por em prática nas nossas turmas. Isto foi assim: policopiávamos e dávamos como sugestão aos colegas todos que estavam envolvidos na gestão flexível, não impúnhamos nada. Mas dávamos e púnhamos nas prateleiras deles. Portanto, facultámos material ao longo de todo o ano, mas material prático, concreto, para ser trabalhado na aula, com os alunos...

ET – Que ia desenvolver determinadas competências noutras disciplinas... era um trabalho transversal.

AC – Eu inclusivamente no teste de português pus coisas de matemática, de história...

ET – Depois... isto era trabalhado no estudo acompanhado, por exemplo...

AC – Mas isto eram coisas trabalhadas por nós, não houve apoios de outras instituições... a Superior de Educação, por exemplo, só nos pediram foi o relatório em que nós dizíamos o que é que fazíamos... [os entrevistados referem-se aqui à professora requisitada pelo DEB e pela Escola Superior de Educação “para o acompanhamento da Gestão Flexível na Região de Viseu]. Nós é que... eu acho que estivemos, de certa forma, a ajudá-los.

ET – A Universidade Católica veio também fazer uma entrevista...

AC – Nós é que demos elementos para essas instituições, não foram eles que nos deram qualquer orientação para sabermos como é que podíamos agir, pelo contrário...

ET – E pensamos... depois do trabalho que desenvolvemos, e das leituras que fizemos, acho que estamos a agir correctamente.

AC – Acho que sim, eu também acho que sim... uma equipa de trabalho exige que se saiba trabalhar em equipa e nós, os nossos quatro elementos, trabalhámos muito bem em termos de equipa...

ET – E cá está uma outra grande lacuna a nível dos professores, que é o não saberem trabalhar em grupo, e, então, cada um trabalha isoladamente, cada um trabalha por si e, depois, não há esta troca de experiências.

AC – E já imaginou, por exemplo, trabalhar com um colega, por exemplo, no estudo acompanhado, que é contra a gestão flexível?

ET – Mas... que foi uma vantagem, o abrímos a porta...ao início de um trabalho como par pedagógico, isso é importante. Nós, professores que estamos habituados a ter o nosso cantinho, a sermos nós...

AC – Excepto os de EV que já procediam assim...

ET – Foi importante, eu abri, por exemplo as minhas portas a um colega meu de matemática que trabalhava comigo no estudo acompanhado; abri depois, também, no projecto interdisciplinar... com um colega de Educação Física, trabalhámos... Isso é importante, é uma das inovações que acho que é importante.

3. Quais foram as prioridades que estabeleceram no plano de acção que traçaram? Mudariam alguma coisa? Em que aspectos?

AC – Não acho que não... essas prioridades podem ser consultadas no relatório. Mas há uma coisa que falhou redondamente... nós já falámos sobre isso... que foi não haver o projecto curricular de escola. E, isso, foi uma das coisas que nós dissemos que deveria ser feito e tomado em atenção no próximo ano lectivo. Ou seja, os departamentos, chefes de departamento, os delegados... deveriam definir isso bem definido. Depois disso estar bem definido, há uma verdadeira articulação... **aqui o que falhou, a nosso ver, foi essa articulação, sobretudo a articulação.** Porquê? Porque não houve esse trabalho prévio que é fundamental. E, sem isso... Nós em termos de conselho de turma resolvemos coisas minúsculas, mas não conseguimos resolver tudo.

ET – Mas eu penso que esse é um trabalho que vai começar a ser feito no próximo ano. A nível de ciclo já começaram a trabalhar, já se juntaram os professores de português do 1º ciclo, 2º e 3º e agora vamos começar a trabalhar a nível de Departamento... Que é importante fazer essa articulação a nível de ciclos que não havia.

4. No projecto de gestão flexível de currículo, tal como agora na reorganização curricular, assume especial relevância a ideia de projecto curricular de escola e de projecto curricular de turma. Na gestão que fizeram do currículo deram prioridade a algum deles? Procuraram construir os dois? Quais as razões que vos levaram a fazer essa opção? E hoje, que papel reservariam a cada um dos projectos?

ET – O centro das atenções penso que deve ser o projecto curricular de turma... penso eu...

AC – Mas, depois, acaba por... nós fizemos bem, mas depois notávamos falhas em termos de articulação. É assim, em termos de trabalho com a turma, a turma não ficou nada prejudicada com isso, só que, poderia ser ainda mais proveitoso, se tivesse havido uma articulação, que não houve; se tivesse havido aquele trabalho prévio que deveria ter sido feito. Então como é que nós articulávamos? Articulávamos ali nos conselhos de turma...

Que há outra coisa, faz-nos muita falta a aquela hora semanal no nosso horário para o conselho de turma reunir para articular seja lá o que for, porque não é depois das horas de trabalho, depois da pessoa estar estoirada e com horários tão díspares como nós temos...

ET – Mas repare, esta é uma das coisas que nós sentimos e que toda a gente sente, é só irmos ali à *Internet* e vermos os relatórios, vê-se logo que isso é o que toda a gente sente. Deve haver uma hora incluída no horário do professor para podermos trabalhar. Portanto, estas reuniões do conselho de turma devem estar integradas no horário do professor.

AC – Se houver semanalmente essa hora, a pessoa pode acompanhar o processo a pouco e pouco, alterar, reformular... tem que haver espaço...

ET – Porque isto, agora, implica mais reuniões, não pode ser aquele tipo de trabalho que fazíamos nas reuniões periódais, não, tem que ser um trabalho mais intensivo...

AC – E quando as pessoas chegam às reuniões de avaliação, tratam do problema da avaliação, depois com que cabeça é que estão para estar a tratar de assuntos relacionados com articulação de conteúdos, verificação de competências, etc...? Fazemos isso tudo a correr, num ápice, porque se demorou imenso tempo a dar valor a outro aspecto que nos trouxe ali.

ET – Que estratégias é que vamos agora definir para trabalhar? Às vezes ..., depois, falta-nos isso, e, se houvesse uma horinha...

AC – Mas, neste processo, o projecto curricular de escola era o croqui, era o esqueleto que nós iríamos utilizar depois no projecto curricular de turma...

ET – Mas nós seguimos um trabalho que já se tinha iniciado no ano anterior. Havia... material próprio, coisas que já vinham a ser trabalhadas do ano anterior, e seguimos a mesma metodologia. Até porque, nós, achámos que era importante. Repare, eu, como director de turma, tinha naquela folhinha o retrato da turma.

AC - Sim..., mas nós, este ano, logo nas primeiras reuniões, começámos logo a ver que havia ali qualquer coisa que estava... havia uma lacuna, havia uma falha, porque o professor de Educação Musical dizia: eu

posso fazer isto, articular isto... Só a filosofia que está subjacente... eu também de português, erradamente, dizia: eu faço isto...

ET – E depois fomos ver e... não deu nada, isto espremido não deu nada, foi apenas para estar no papel, porque espremido não deu nada. Só ficou no papel, porque, depois, não foi trabalhado. Portanto, a articulação não foi trabalhada.

AC – Tentámos trabalhar mas depois acabámos por não fazer. Acho que as melhores tentativas para a articulação foram sobretudo no Estudo Acompanhado..., na Educação para a Cidadania, conseguimos, até, fazer um trabalho transversal, até...

ET – De resto, em termos de conteúdos disciplinares, acho que as coisas não correram muito bem...

AC – E, nas aulas, era complicado ... porque não havia a tal estrutura... Por exemplo, agora falando em conteúdos, que não era só isso que estava em causa. A colega de francês, o ano passado, dizia assim para mim: tens que dar os pronomes em português que eu vou dá-los em francês e, se os miúdos não os sabem em português, também não os sabem em francês. É verdade, só que isto era assim... dito, e eu mudei... a programação e fui dar os pronomes... Para mim, não vinham..., nem pouco mais ou menos... Mas, isto, não pode continuar a ser assim, senão as coisas não batem certo, isto são coisas esporádicas, são pontuais.

5. Relativamente aos intervenientes no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, estabelecem alguma diferença? Qual (is)?

ET – No projecto curricular de turma são os alunos, são os professores e são os encarregados de educação, principalmente, julgo eu...

AC – Sim, sobretudo esses, depois tudo vai depender da especificidade de cada projecto... que vai obrigar a que haja outros intervenientes que sejam muito importantes. Por exemplo, até da comunidade... Mas tudo depende da especificidade do projecto.

AC – Em termos de projecto curricular de escola é específico para a escola, depois cada turma vai fazer o seu. Por isso, deve ter uma participação muito alargada, de elementos da comunidade. Dos pais, das autarquias, dos auxiliares de acção educativa, etc. Quanto mais se mobilizarem as pessoas mais elas sentem empenho, também, naquilo que estão a fazer. Para além dos professores e dos alunos, evidentemente.

– Então, nesta questão do projecto curricular de escola, qual consideram ser o campo de acção específica para o professor?

ET – Eu acho que é um interveniente directo...

6. Como caracterizariam a participação/implicação dos professores no projecto de gestão flexível? Dependiam das propostas que lhes eram feitas? Tomavam iniciativas e davam sugestões? E os órgãos pedagógicos da escola? Que tipo de participação evidenciavam e que relação mantinham com a Equipa da gestão Flexível do Currículo?

ET – Acho que os professores se empenharam bastante nas novas áreas, em todas houve grande empenho por parte dos professores. Usaram as nossas fichas...

AC – Nós facultámos muito material porque achamos que era assim...

ET – De facto, foram úteis os nossos trabalhos, mas os professores também tomavam iniciativas muito enriquecedoras.

AC – Também, nós não andávamos a fazer reuniões atrás de reuniões com os colegas, nada disso, fizemos aquelas que achámos que eram importantes...

ET – Nem impusemos nada a ninguém, orientámos simplesmente...

AC – Penso até que o nosso trabalho foi um despertar para as coisas que eles próprios podiam fazer... E penso que fizeram coisas muito interessantes. Relativamente ao Conselho Pedagógico, era o presidente que representava também o grupo de trabalho e ia-nos colocando a par daquilo que lá era discutido.

ET – Ainda agora, na Assembleia, também teceu um comentário elogioso em relação à acção que o grupo tem desenvolvido.

7. Qual foi o papel desempenhado pelos pais ao longo do processo? Participaram na decisão de aderir ao projecto de gestão flexível do currículo? Acompanharam e entrevistaram na sua implementação?

ET – Chegámos a abordar a questão da gestão flexível do currículo... eles também... é evidente que fizeram os seus comentários... Eu recordei que, nesta última reunião em que foi entregue o novo desenho

curricular, eles questionaram muito a escola: como é que era, agora, com os 90 minutos? E, agora, a nível do 3º ciclo? Mas, até aí, esta matéria não constituiu tema de debate. Mas, na realidade, são os professores que conduzem todo o processo, os pais ouvem e correspondem aquilo que os professores solicitam

AC – Os pais têm sido chamados a avaliar as novas áreas curriculares...

ET – Sim, há um espaço na ficha onde eles se podem pronunciar...aliás, estão aí no dossier as opiniões deles, que nos serviram também de reflexão.

8. Como reagiram os alunos a este processo de gestão do currículo? Tiveram algum tipo de participação na tomada de decisão? E as aprendizagens? Foram evidentes as melhorias? Nos conhecimentos, nas atitudes e nas capacidades? Ou apenas em alguma destas dimensões?

ET – Também fizemos um inquérito aos alunos e as respostas, todas elas, são favoráveis, principalmente em relação às novas áreas... Na verdade, acho que a gestão se reflectiu na melhoria das aprendizagens dos alunos, isto nas várias vertentes. Na verdade teve um papel fundamental.

AC – É muito complicado quando os alunos vêm da primária, eles estão habituados a serem muito controlados, tudo tem que ser com muito apoio, agora, se for incutindo neles a participação, a médio prazo, eles acabam por ter outro tipo de atitude.

ET – E na Educação para a Cidadania proporcionava-se muitas vezes a serem eles os gestores do currículo, eram eles que muitas vezes propunham os temas que íamos debater. Até achei engraçado. Por exemplo, um dia foram eles que sugeriram o debate do tema *indisciplina na escola* e foram eles que geriram. O que faziam se fossem o presidente do conselho executivo? o professor?... Antes, não era assim, estávamos mais preocupados com os conteúdos de História, de Português...

9. Tendo em vista a implementação das NAC, consideram importante o estabelecimento de algum critério específico? Qual (is)? Porquê?

AC – Havia, só neste aspecto: como nós no Estudo Acompanhado estávamos a par ... Falando na minha turma em concreto, eu era a professora de português da turma e a professora que me estava acompanhar era professora de matemática e de ciências e tínhamos um feedback muito grande da professora de inglês — que a professora de inglês empenhou-se a sério. Nós conseguimos gerir as coisas de modo a que as disciplinas tivessem a sua importância no Estudo Acompanhado e vice-versa. Que o Estudo Acompanhado se constituísse numa ajuda para as disciplinas. Poderia ser feito noutros moldes. Não era, era feito mais na base de os ajudar a estudar, tentar a acompanhar os alunos, etc...

Mas, por exemplo, o professor de inglês dizia: eles estão com dificuldades em inglês, dava-nos as fichas e, eu e a professora de matemática, tentávamos colaborar com eles, no sentido de ajudá-los para o inglês.

ET – Mas isto, no fundo, era mais colmatar as dificuldades dos alunos.

AC – E não só, também as competências, porque os ensinávamos a manusear um livro, a fazer um trabalho de investigação, a organizar um trabalhito, a organizar material. Mas, lá está, são coisas que não podemos andar a fazer um ano inteiro, isto são coisas que começámos a dar no início. Depois, se elas realmente estão a falhar, é preciso voltar outra vez à carga. É preciso ver que... eles não conseguem organizar o trabalho, alguma coisa falhou... Eu penso que isto se reflectiu, mas... é a tal coisa, talvez não tenha um reflexo imediato, virá a reflectir-se a longo prazo.

ET – Recordo que, no projecto interdisciplinar, houve também um trabalho importante: eu recordo que o meu projecto era o Euro e houve aí trabalho de história, de ciências... Eu até acho que os professores reagem melhor ao Projecto do que em relação à área escola, e resulta.

AC – Mas, das três áreas, se calhar é a área a que os pais não dão tanto valor...

ET – Sim, sim, os pais dão mais importância ao Estudo Acompanhado e à Educação para a Cidadania. Eles acham muito... acham fundamental o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania.

AC – Os professores dão igual valor... No projecto Interdisciplinar fizeram-se trabalhos interessantíssimos... Relativamente aos critérios.... Sim, no Estudo Acompanhado foi atribuído a uma professor de português e matemática, porque o professor de português, que pertence ao 1º, 2º e 3º grupo, quase sempre pode dar português e francês ou português e inglês, enquanto que o professor de matemática também pode dar ciências.

ET – Porque, também quase todas as escolas optaram por isso...

AC – Mas eu continuo a achar que isso está certo, apesar de eu saber que outras escolas não fizeram assim... Assim como no Projecto Interdisciplinar... Acho muito importante que haja alguém que saiba fazer trabalho de projecto e, por isso, aí têm que participar os professores de EVT. Porque não aproveitar as aptidões que os professores já têm? Se não nos dão formação...

ET – Repare, se voltarmos um bocadinho atrás, os professores de português e matemática são os professores que são mais, digamos, polivalentes, porque têm mais conhecimentos a nível de português e línguas, matemática e ciências..., portanto, podem aqui trabalhar estes conteúdos.

AC – E surgiram situações curiosas. Por exemplo, eu e a professora de matemática... chegámos ao cúmulo de eu interferir na matemática e ela no português... Por exemplo, os alunos deliravam quando aprendiam matemática a partir de um poema... Como aquele sobre o teorema de Pitágoras!

ET – Era uma coisa engraçada... e, depois, a troca de experiências que havia entre os dois professores... lavávamos jogos didácticos, fazíamos dramatizações, se calhar coisas que anteriormente não se faziam.

AC – Naturalmente... É provável que não tenha funcionado com todos os pares pedagógicos, é provável que alguns tenham dividido as tarefas e optado por: hoje vamos fazer português... não sei!...

ET – E pode acontecer que: vamos fazer trabalhos de casa, e era trabalhos de casa sistematicamente... mas eu julgo que não!...

AC – Tanto mais que nós, equipa de gestão, transmitimos aos professores algumas ideias, com o propósito também de clarificar... E as coisas foram melhorando.

ET – A Educação para a Cidadania foi sempre atribuída ao director de turma..., é fundamental.

AC – O director de turma, como tinha necessidade de estar com os alunos essa hora... — chamemos-lhe formação cívica ou educação para a cidadania — É fundamental. Em todos os aspectos, porque faz-se um trabalho enorme com os alunos ...

ET – Até porque esse trabalho veio precisamente enriquecer a relação entre o professor e os alunos...

AC – Por exemplo, eu tive uma turma que não me trouxe problemas, nem disciplinares, nem outros assim... Era uma turma bastante equilibrada e, essa hora, era aproveitada para imensas coisas que não tinham propriamente a ver com a direcção de turma em termos tradicionais. Não era a legislação que estava ali em causa, não eram as faltas dos meninos, não era nada disso... Eu fiz jogos interessantes com eles... que eles adoravam...

ET – Na Educação para a Cidadania debatíamos aquele problema que muitas vezes tinha a ver com as notícias e os problemas actuais, no país e no mundo, sem a preocupação de dar matéria... e estávamos ali todos, felizes e contentes, e, chegávamos ao fim, e considerávamos todos: isto valeu a pena.

(A questão nº 10 foi abordada no contexto do diálogo desenvolvido em torno da questão nº 2).

11. Considerando a implementação do projecto na sua generalidade, quais consideram ser as suas principais potencialidades? E os constrangimentos?

ET – As potencialidades estão assinaladas no relatório, estão no relatório e poderá depois consultar.

AC – Neste processo, temos de reconhecer que os Departamentos falharam. Falharam porque as indicações não lhe foram dadas atempadamente, mas nós, logo que nos apercebemos da situação... isso foi transmitido aos coordenadores ... e vai ser ultrapassado...

ET – Aliás já se iniciou o trabalho.

12. Relativamente à formação, qual aquela que consideram mais importante? A formação inicial ou a que foram adquirindo no contexto profissional em que desenvolvem a acção educativa?

ET – A formação inicial também é importante, mas, agora, é a formação contínua que é importante.

AC – Mas, é assim, não é só as montanhas de livros que nos aparecem, agora, ultimamente... É importante, mas acho que, o mais importante, ainda, são as acções concretas em que haja diálogo, em que haja mistura de opiniões, porque eu sempre fui apologista de que... permitam a consolidação e o desenvolvimento dos saberes.

ET – Até porque, os professores que têm vindo a sair das Universidades e das Escolas Superiores trazem muitas lacuna em relação à gestão flexível do currículo.

AC – Este ano, estive cá um estagiário que pediu tudo, vasculhou tudo, estive aí de volta dos dossiers porque não estava a par... Mas, este, até quis informar-se, outros, não querem saber.

ET – De qualquer modo, o facto de estarem preocupados já é um bom prenúncio.

13. Relativamente à implementação do projecto no 3º ciclo, contribuíram para a decisão? Consideram que as coisas podem funcionar da mesma maneira? De maneira diferente? Porquê?

AC - Sim, a equipa ainda vai ser constituída, inclusivamente, no trabalho prévio foi pedida a nossa colaboração e nós estivemos com eles, a acompanhá-los. Para lhes dar um feedback daquilo que tem sido feito e para lhes dar alguma indicações daquilo que eles poderão eventualmente vir a fazer.

ET - E penso... posso estar enganado, mas penso que para o ano... a questão da equipa do próximo ano... É possível que esteja lá alguém do 2º ciclo. E acho que, também, no 2º ciclo. Mesmo que tenha acabado o projecto, deve continuar a existir uma equipa de trabalho.

AC - Naturalmente, no 3º ciclo, passa-se o mesmo como quando nós começamos, há ainda muita gente pouco receptiva.

ET - Sim há ainda a luta das horas...

14. Tendo presente a experiência com o projecto de gestão flexível do currículo, como encaram o normativo que vem generalizar a chamada reorganização curricular a todo o ensino básico?

AC - Se o projecto já está a ser posto em prática e se, no cômputo geral, foi dito que foi positivo, penso que seria uma aberração agora voltar para trás, seria deitar ao ar todo o trabalho feito. Quando muito, poderá ser limado, alterado e deverá ser reformulado as vezes que forem necessárias, isto está sempre em mutações... só que...

ET - Eu estou convencido que isto já não volta atrás...

AC - Agora, naturalmente, acho que vai ser complicado para as escolas que não estiveram na gestão flexível, pôr a funcionar, em simultâneo, o 5º e o 6º ano... Isso é verdade. O que eu acho é que, se calhar, deveriam só estabelecer a obrigatoriedade para o 5º ano e não para todo o 2º ciclo... No nosso caso tudo está a ser preparado devidamente, pois os alunos do sétimo ano já tiveram a gestão no sexto, não há qualquer choque... eles já estão preparados.

15. Que outros aspectos consideram ser ainda de referenciar no âmbito da gestão flexível ou da reorganização curricular?

ET - Achamos que o balanço foi positivo e que valeu a pena, sobretudo o trabalho em grupo. Eu, hoje, se pudesse trabalhar sempre com as pessoas com quem trabalhei este ano na gestão....gostaria de o fazer.

AC - E, até, como isto era dado como projecto, estávamos numa fase de experiência, as pessoas sentiam uma certa liberdade para actuar, não era assim uma coisa tão imposta. Esta realidade fez surgir um trabalho mais reflectido... Embora não nos sintamos preparados... Eu também não, vamos experimentando e colaborando uns com os outros... Mas acho que, aqui, devem ser dados meios para que as pessoas se possam encontrar e decidir em conjunto, para que não aconteça que algum professor se sinta exposto e isolado perante algo que correu mal.

ANEXOS III

GUIÃO DA ENTREVISTA (LA)

Dados de caracterização:

Cargo/ função que desempenha/há quanto tempo.....	
Data/hora da entrevista.....	Local.....
Escola/nível de ensino.....	
Anos de serviço.....	Situação profissional.....

Objectivos:

1. *Conhecer um dos modos como está a ser acompanhado o projecto de gestão flexível do currículo.*
2. *Analisar a representação que é feita sobre o modo como o currículo tem vindo a ser configurado nas escolas.*
3. *Clarificar o tipo de relações de poder entre a administração central e a escola e identificar eventuais conflitos de interesse.*

Perguntas:

1. No âmbito das funções que desempenha, quais as acções que considera (ou considerou) prioritárias?
2. Do conhecimento que tem sobre a implementação do “projecto de gestão flexível do currículo” salientaria alguns pontos mais fortes relativamente a outros que considere menos fortes, ou mesmo de eliminar, em próximo reajustamento normativo?
3. Qual lhe parece ser a ideia de currículo que está mais presente nos professores com quem tem contactado? E nos outros agentes educativos, como sejam os alunos e os pais?
4. Partindo do contacto que tem mantido com as escolas ainda não implicadas no “projecto de gestão flexível do currículo”, como caracterizaria a reacção dos professores relativamente à ideia da reorganização curricular do ensino básico?
5. Qual é, então, o seu ponto de vista quanto à disponibilidade e potencialidades dos professores para se tornarem construtores de saberes e configuradores de currículo? Estabelece aqui algum tipo de diferenciação entre os três ciclos do ensino básico?
6. Conhece, de certo, já, os projectos educativos/curriculares das escolas. Considera que reflectem as mudanças perspectivadas pela administração educativa? Neste âmbito, quais são as suas principais preocupações?
7. O projecto curricular de turma é, por alguns, considerado como um dos elementos centrais da gestão do currículo, no sentido de permitir modificar as práticas e metodologias para que todos aprendam com mais qualidade. Tendo em conta o contacto que tem mantido com as escolas, que reflexões lhe suscita esta intenção? Tem constatado um investimento no projecto curricular de turma? Como?
8. A proposta de reorganização curricular aponta como componentes inovadoras a educação para a cidadania, a área-projecto, o estudo acompanhado e as tecnologias de informação e de comunicação. Destas, qual lhe parece ser aquela (ou aquelas) a que as escolas têm dado mais relevância? Como é que caracterizaria o modo como elas têm sido (e/ou poderão vir a ser) implementadas na prática?
9. Considera que os objectivos propostos por este projecto têm vindo a concretizar-se nas práticas educativas?
10. Foram já publicadas as *competências transversais*, bem como as essenciais de algumas disciplinas. Qual tem sido o tipo de reflexão que tem acontecido nas escolas? Em que medida elas estão a ser utilizadas para a estruturação dos projectos das escolas e dos professores?

11. Confrontando as prioridades que traçou relativamente ao início do ano lectivo com as realidades encontradas nas escolas, introduziria modificações? Não? Porquê?
12. Relativamente à formação dos professores no plano curricular, quais são as necessidades que considera mais prementes?
13. Relativamente ao processo de implementação da gestão flexível, qual a sua posição relativamente à ideia de atribuir às escolas uma maior margem de decisão na construção do desenho curricular?
14. Das críticas que habitualmente são ouvidas nas escolas relativamente ao processo de implementação da gestão flexível do currículo, quais são as que considera mais significativas?
15. Tendo em conta a experiência que tem adquirido no contacto com as escolas, que outras situações educativas lhe têm merecido reflexão?



ANÁLISE DA ENTREVISTA (LA)

Organização do discurso da entrevistada (LA)
pelas categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Referências ao discurso
1. Prioridades de acção	1.1. Um plano para o acompanhamento das escolas que ainda não estão no projecto	
	1.1.1. A sensibilização das escolas para a gestão flexível do currículo	LA1
	1.1.2. A preocupação em semear a mudança para possibilitar a alteração das práticas	LA2 /LA3/LA4/ LA5/LA6/LA7
2. Considerações para as possibilidades de mudança	2.1. Para uma mudança lenta	
	2.1.1. Das práticas pedagógicas e disciplinares para o trabalho cooperativo	LA8
	2.1.2. A insistência no conceito de currículo e de competência e a explicação por etapas	LA9
	2.1.3. A aposta na divulgação da gestão flexível e a disponibilidade para socorrer as pessoas	LA10
	2.2. Os professores e a mudança	
	2.2.1. Manifestações de insegurança e a preocupação sobre a avaliação das novas áreas curriculares	LA11/LA12
	2.2.2. A aceitação dos princípios mas a vontade para que lhes indiquem o caminho	LA13
	2.2.3. Os professores do primeiro ciclo e as maiores possibilidades para a implementação da mudança	LA14
	2.3. O desenvolvimento da autonomia nas escolas	
	2.3.1. Limites para a autonomia	LA15
	2.3.2. A falta de preparação dos professores para tomar decisões sem programa	LA16
	2.3.3. A falta de criatividade e de hábitos reflexivos dos professores	LA17/LA18
3. Representações sobre os sentidos da mudança	2.4. As necessidades de formação dos professores	
	2.4.1. Uma maior preocupação com a formação inicial	LA19
	2.4.2. A formação contínua e a prioridade aos círculos de estudo e às oficinas de formação	LA20
	3.1. O caminho certo das escolas integradas no projecto de gestão flexível do currículo	
	3.1.1. A adequação do currículo ao contexto por tentativa e erro	LA21
	3.1.2. A aposta nos departamentos para uma melhor adequação curricular	LA22
	3.1.3. Uma boa aceitação da mudança por parte dos alunos	LA23
	3.1.4. A disponibilidade dos professores e o desenvolvimento de um trabalho cooperativo	LA24
	3.1.5. Uma maior implicação dos pais no projecto de escola	LA25
4. Concepções de currículo	4.1. O currículo como cumprimento do programa	LA26
	4.2. O currículo como projecto de acção educativa	LA27
5. Representações sobre os projectos e o desenvolvimento curricular nas escolas	5.1.1. Características dos projectos de adesão à gestão flexível	LA28
	5.1.2. A proliferação de projectos e a confusão nas escolas	LA29
	5.1.3. A prioridade à mudança das práticas e a defesa de uma outra forma de construir o projecto curricular de turma	LA30/31
6. Referências às áreas curriculares não disciplinares	6.1. A área de projecto como a componente com maior importância	LA32

ENTREVISTA (LA)
Organização dos discursos por subcategorias

Subcategorias	Discursos da entrevistada LA
1.1. Um plano para o acompanhamento das escolas que ainda não estão no projecto	
1.1.1. A sensibilização das escolas para a gestão flexível do currículo	<p>“A primeira acção é, de facto, sensibilizar as escolas sobre os fundamentos da gestão flexível do currículo e as suas propostas. No fundo, o que é a gestão flexível do currículo, pondo a tónica na noção de currículo e na noção de competências”(LA1).</p>
1.1.2. A preocupação em semear a mudança para possibilitar a alteração das práticas	<p>“Portanto, a minha preocupação, neste momento, são as escolas que não estão no projecto e que, para o ano, segundo a nova reorganização curricular, vão ter que estar. E, portanto, das duas uma, poderão estar por decreto ou através da prática. à partida, temos um plano de trabalho de modo a ir ao encontro... a possibilitar a alteração das práticas na escola” (LA2).</p> <p>“Agora, nas outras escolas... dá-me a sensação que — pelo menos naquelas onde eu fui apresentar o projecto — ficou semeado, se pudermos dizer assim... Numa escola há sempre três ou quatro professores que se interessam e que são dinâmicos e são esses que vão ser a semente... Nessas escolas, dá-me a impressão que já ficaram equipas previamente formadas..., por si próprios, e que estarão a desenvolver isso. É o caso da escola GV que tem lá pessoas que estão interessadas e que têm pedido ideias, exemplos... sobre como organizar o estudo acompanhado, como organizar os métodos de estudo... sobre bibliografia... É o caso do agrupamento da R, que já está na gestão flexível do currículo, mas considera que ainda não está a cem por cento e, portanto, quer continuar..., quer aprofundar o estudo acompanhado, por exemplo a escola de SC que este ano vai começar apenas com o estudo acompanhado e, mais tarde, iremos aprofundar tudo... Quer dizer, estamos a ir entrando na mudança devagarinho, a experimentar... é um bocado disso” (LA3).</p> <p>- O fim da preparação para atingir objectivos e a explicação da noção e dos tipos de competências</p> <p>“Isto, porque algo mudou. Nós, até aqui, temos sido preparados para atingir objectivos mas, agora, é diferente. Temos que atingir competências!... É preciso dar uma grande força, portanto... Explicar de um certo modo, bem, e ir junto dos professores dando-lhes a noção de competência e que tipos de competências. É preciso, por isso, fazer um trabalho bastante profundo entre <i>competências gerais</i>, <i>competências essenciais</i> e <i>competências transversais</i>. Isso é fundamental; após o que se seguem outros momentos” (LA4)</p> <p>- Formas de desenvolver as novas áreas curriculares</p> <p>“Depois dessa sensibilização, será ver de que forma ou como desenvolver as novas áreas curriculares, que não são mais do que <i>competências transversais</i> que atravessam todas as disciplinas e que, portanto, têm que ser geridas de uma outra forma” (LA5).</p> <p>- Modos de adaptar a escola à mudança</p> <p>“Depois, ainda, temos um outro patamar, que é: como..., que alterações a nível da requisição de professores?... mais para presidentes dos conselhos executivos –, bem como a nível da articulação, da coordenação de ciclo, de turma. Depois, a nível de departamentos, como fazer mesmo a adequação curricular? Como trabalhar <i>competências essenciais</i> com <i>transversais</i> dentro da própria disciplina...” (LA6).</p> <p>- Mostrar aos pais o que é a gestão flexível do currículo e clarificar o seu papel</p> <p>“(...) e por aí fora... até chegar à associação de pais, pois, também temos previstas algumas acções. No final, já em Junho. O propósito é reunir com os membros das associações de pais e mostrar-lhes o que é o <i>projecto de gestão flexível</i>, em que é que se fundamenta... Portanto, no sentido dos</p>

	pais poderem acompanhar e não pensarem que agora os alunos têm estudo acompanhado, têm formação cívica... então qual é o nosso papel? Já não temos que ver nada em casa?" (LA7).
2.1. Para uma mudança lenta	
2.1.1. Das práticas pedagógicas e disciplinares para o trabalho cooperativo	"É uma mudança que vai levar uns anos porque, no fundo, a mudança é para nós, os professores, está na prática pedagógica e está na maneira de nós nos relacionarmos com os nossos colegas no trabalho cooperativo e, isto, quando passa por nós próprios é muito mais difícil. Porque nós levamos muitos anos desta maneira, a ser individualistas, a sermos donos da nossa disciplina, a trabalharmos sozinhos... e agora estão a pedir-nos o contrário... Tudo o que seja pessoal é sempre difícil ... Mas sou optimista" (LA8).
2.1.2. A insistência no conceito de currículo e de competência e a explicação por etapas	"(...) eu estou agora a insistir nas <i>competências</i> . Quando vou às escolas estou a insistir bastante, porque, de facto, há dois conceitos fundamentais na gestão flexível do currículo: o conceito de <i>competências</i> e o conceito de currículo. E, portanto, eu agarro sempre neles. Eu penso que as <i>competências transversais</i> ... toda a gente acha que sim, está toda a gente de acordo..., falta só pensar é ... qual daquelas será a mais importante? São todas importantes, mas por onde começar? E, de facto, é por aquela que está cá mais em baixo, que são as relações interpessoais. Porque, sem estar preparado para se relacionar, o aluno não vai estar preparado para comunicar, nem para planificar, nem para organizar, nem para tratar a informação. Depois, ponho também a questão: o que é que é mais importante, são as <i>competências transversais</i> ou as <i>competências essenciais</i> ? Levo um cartaz, uma imagem real, por exemplo, 'carpintaria José de Almeida, móveis de cozinha, escadas em caracol', etc. E eu pergunto: o que esta carpintaria faz? Os objectivos gerais da carpintaria são estes: fazer cozinhas e escadas em caracol... Então, quais são as <i>competências essenciais</i> desta carpintaria? Quais são as <i>competências transversais</i> ? E eles começam a pensar... 'essenciais?' Por exemplo, para fazer um móvel de cozinha há que pensar de que altura é que são os móveis, como é que são, por exemplo, os fechos das portas, de que lado é que têm que ser colocados, de que lado é que é a banca..., são as <i>competências essenciais</i> . E as <i>transversais</i> , quais são? São as ferramentas. Depois acabam por dizer: 'afinal as ferramentas são mais importantes'. É a partir desta conversa que nós depois vamos lá. Depois, se pusermos lado a lado as <i>competências transversais</i> com o <i>estudo acompanhado</i> acabamos por verificar que o estudo acompanhado não é nada mais nada menos que a maneira de por em prática e desenvolver essas <i>competências transversais</i> . É um bocado essa a linha que eu levo às escolas... Isto tem que ser por etapas e, por isso, vou começar pelas <i>competências interpessoais</i> " (LA9).
2.1.3. A aposta na divulgação da gestão flexível e a disponibilidade para socorrer as pessoas	"Estou convencida que isto poderia ir mais depressa, mas estou mentalizada que esta mudança tem que ir devagar... As pessoas também não estavam habituadas a ter alguém que as socorresse... E, nós aqui, quer a nível da Direcção Regional, como a nível da Escola Superior de Educação, estamos disponíveis e as pessoas começam agora a pedir ajuda. Até aqui estavam sozinhas... Tanto o CAE [Centro de Área Educativa], como a DREC [Direcção Regional de Educação] têm vindo a apostar na divulgação da gestão flexível do currículo, nós aqui também... vamos tentar... e a notícia vai passando, e as escolas vão dizendo umas às outras e acabam por vir ter connosco e vamos ajudando... Assim, de uma forma informal, mas acaba por surtir efeito" (LA10).
2.2. Os professores e a mudança	
2.2.1. Manifestações de insegurança e a preocupações sobre a avaliação das novas áreas curriculares	"Para além da preocupação em relação à operacionalização, os professores, em geral, manifestam alguma insegurança, manifestam vontade de ver como é que fazem as escolas que estão no projecto de gestão flexível — espero que não seja para copiar, porque cada escola tem a sua especificidade —, no entanto eles gostam de ver" (LA11).

	<p>“As escolas manifestam também muita dificuldade em saber como é que hão - de avaliar tudo isto. No dia do encontro [realizou no dia 27 de Outubro na Escola Superior de educação de Viseu] a grande preocupação era mesmo essa: como é que nós vamos, no final do período, avaliar? Temos que reformular o documento de avaliação? Não há documentos de avaliação? A avaliação ainda marca muito a prática docente. Há escolas que já reformularam, por elas próprias, o documento de avaliação. Outras... não sei... estão a aguardar e põem só uma informaçãozinha à parte, dizem que ainda não têm grandes dados sobre as novas áreas curriculares e seguem aquela folha tradicional” (LA12).</p>
2.2.2. A aceitação dos princípios mas a vontade dos professores para que lhes indiquem o caminho	<p>“De modo geral, todos reagem muito bem, aceitam as 4 propostas que eu lhes levo: a diferenciação, a adequação, a flexibilidade e a responsabilização por parte do professor, como construtor do currículo — não só ele mas também o aluno — mas com responsabilidade, com flexibilidade... é o saber jogar com tudo consoante os alunos, a escola..., o contexto em si... eles aceitam perfeitamente. Aceitam e reconhecem que, de facto, a outra escola, era uma escola selectiva, nada tinha a ver com o aluno, era tudo imposto. Portanto, era um currículo de tamanho único, como agora se diz... Simplesmente, quando querem passar da teoria à prática, perguntam: ‘então e agora, como é que eu vou planificar? Como é que, por exemplo a nível do 1º ciclo, a área de projecto... como é que vai ser? Vai ser uma área separada com 90 minutos, como no 2º ciclo? Ou tem que ser interligado? ... E tem que ser interligado...’ Então as pessoas têm que ir experimentando...” (LA13)</p>
2.2.3. Os professores do 1º ciclo e as maiores possibilidades do para a implementação da mudança	<p>“O 1º ciclo é aquele que tem mais possibilidades de poder gerir o currículo assim, flexivelmente. Se o professor modificar a sua prática, se a metodologia que utilizar for na base de resolução de problemas, sendo o aluno a canalizar os assuntos, a tentar descobrir, o professor pode canalizar tudo e ter aulas óptimas... Conseguir de facto trabalhar tudo... Desenvolver a formação cívica de modo integrado, o estudo acompanhado dentro da língua portuguesa, do estudo do meio, da matemática... e, o trabalho de projecto, afinal, ainda poderá ser o mais integrador de todos. Pode partir de um projecto e desenvolver todas as outras áreas. Agora... isso vai-lhe trazer alguns transtornos, isso é uma realidade. Até porque, os conceitos, os alunos sabem, o que eles não têm trabalhado são as <i>competências transversais</i>” (LA14).</p>
2.3. O desenvolvimento da autonomia nas escolas	
2.3.1. Limites para a autonomia	<p>“Como não estamos habituados a ter autonomia... Isto é assim, a liberdade é cega que até o cego, às tantas, entra na prisão, não é? Eu julgo que está bem assim, a orientação comum que temos está bem definida, porque há aqui também um problema de cultura... Portanto, dar mais autonomia às escolas poderia ser prejudicial, neste momento, por causa desse conceito que nós temos ... da educação que tivemos...” (LA15).</p>
2.3.2. A falta de preparação dos professores para tomar decisões sem programa	<p>As pessoas ainda não estarão preparadas para tomar decisões a esse respeito completamente livres, seria um erro, precisam de ser conduzidas. Por exemplo, Deus nos livre de dizer aos professores que agora não há programas, isso era anarquia total. Eu acho que está bem assim, está equilibrado” (LA16).</p>
2.3.3. A falta de criatividade e de hábitos reflexivos dos professores	<p>“Há só um aspecto, que tem a ver com o profissionalismo do professor. O Ministério, o Departamento de Educação Básica, chegou ao professor, tentou ouvir o professor, e houve algumas escolas que, como é evidente, se pronunciaram mas, de um modo geral, o professor continua a ser uma massa inerte, cristalizada, que não tem opinião. E, depois, quando chegam até nós as <i>competências essenciais</i>, estão feitas. Ninguém as põe em causa! Dá-me a sensação que... é a tal ideia de pouca reflexão... E ainda vamos andar muitos anos à procura...” (LA17).</p> <p>(...) Por exemplo, no 1º ciclo: ‘como é que eu vou resolver problemas com os alunos do 1º e do 2º anos?’ É a velha história, o professor tem falta de criatividade. Mas as acções de formação, as oficinas, têm contribuído para</p>

	melhorar muito este panorama” (LA18).
2.4. As necessidades de formação dos professores	
2.4.1. Uma maior preocupação com a formação inicial	<p>“Eu estou mais preocupada com a formação inicial. Penso que, mais tarde ou mais cedo, têm que ser reformulados os currículos, os planos curriculares destes alunos. Porque, por um lado, têm de novo a gestão flexível do currículo, a nova reorganização curricular, em que é que consiste? Em que é que consistem estas novas áreas...? Estão preparados para dar estas três novas áreas? Como é que trabalharam isto? Quem é que vai ajudá-los a fazer o tratamento destas novas áreas curriculares interligado? Por outro lado, também não estão dentro da própria organização administrativa da escola. Eles chegam à escola e têm logo dificuldades, podem ser directores de turma, coordenadores de ano, de ciclo, coordenadores de departamento... E como é que vão fazer as adequações curriculares? Como é que vão articular <i>competências transversais</i> com <i>competências essenciais</i>, para chegar às <i>competências gerais</i>? E como é que eles vão gerir o estudo acompanhado? O trabalho de projecto? Será que eles estão dentro do espírito do trabalho de projecto? Nós estamos já a sensibilizar os alunos do 3º e 4º anos do curso de professores do 1º ciclo desta escola [Escola Superior de Educação de Viseu] e pretendemos alargar aos alunos dos outros cursos, mas, para isso, temos que reunir com os responsáveis dos diversos departamentos” (LA19).</p>
2.4.2. A formação contínua e a prioridade aos círculos de estudo e às oficinas de formação	<p>“Relativamente à formação contínua, a prioridade são <i>círculos de estudo</i> e as <i>oficinas de formação</i> nas próprias escolas, por necessidade das próprias escolas... e começam agora a surgir bastante. Neste aspecto estou até bastante optimista” (LA20).</p>
3.1. O caminho certo das escolas	integradas no projecto de gestão flexível do currículo
3.1.1. A adequação do currículo ao contexto por tentativa e erro	<p>“Neste momento, as minhas preocupações estão viradas para as escolas que não estão no projecto de gestão flexível do currículo. As que já estão, por tentativa e erro, acabarão por reflectir e... encontrar o melhor caminho para lá chegar. De qualquer dos modos, julgo que, de um modo geral — e de acordo com o que vimos no encontro de 27 de Outubro — dá-me a sensação que estão no caminho certo. Pronto, é evidente que a riqueza deste projecto é que cada escola tem uma especificidade e optou por um percurso diferente. Umas põem a tónica mais no conselho de turma, outras mais a nível do departamento... Portanto, a riqueza desta flexibilidade está mesmo aí. O que importa é que estão a caminhar todos para o mesmo fim, isto é, adequar o currículo ao contexto. E isso é que é importante!” (LA21).</p>
3.1.2. A aposta nos departamentos para uma melhor adequação curricular	<p>“(…) É que, segundo esta escola, quando os professores se juntam em conselho de turma, cada um deles, continua a fazer valer a sua disciplina. Portanto... e as disciplinas e os saberes continuam a estar bastante distanciados. Há aqui algo que os separa: ‘eu sou o dono da minha disciplina’ e, portanto, ‘na minha disciplina vejo assim’. Poderá mesmo acontecer que algum professor não esteja dentro do espírito da gestão flexível!... Enquanto que, a nível de departamento, o professor é levado a reflectir sobre como é que há - de adequar, como é que há - de pegar nas <i>competências essenciais</i> da sua disciplina, como é que há - de jogar com essa disciplina em termos de conseguir trabalhar também <i>competências transversais</i> e obrigá - los a planificar isso. Ainda que com uma grande margem de flexibilidade, terá que saber que no período tal vai fazer um trabalho de pesquisa ou vai tratar informação, por exemplo, ao nível da História, e que está perfeitamente enquadrado, por exemplo, dentro das <i>competências essenciais</i> da disciplina. Aliás, todas as <i>competências... essenciais, transversais...</i> enquadram-se perfeitamente dentro das <i>competências essenciais</i> de cada disciplina e, portanto, se todos os departamentos fizerem esse estudo e se regularem de modo a não deixarem nada para trás e a poderem trabalhar tudo interdisciplinarmente, pronto... ou tudo interligado, quando os professores chegam ao conselho de turma</p>

	estão todos em sintonia. E, portanto, poderão depois ter uma matriz de <i>competências essenciais</i> , uma matriz de <i>competências transversais</i> ... Dizer: 'o português está a trabalhar estas <i>competências essenciais</i> , e está a trabalhar estas <i>transversais</i> ... e a história, depois a matemática... Então estamos em sintonia? O que é que está aqui a ficar para trás? Onde é que os alunos tiveram mais dificuldades?'. Então, vamos todos trabalhar mais trabalhos de pesquisa ou trabalho de grupo, ou as relações pessoais com os alunos... Portanto, dá-me a sensação que aqui, sim... Embora pareça que é algo que está a ser muito controlado, não é... É algo que está a ser bastante reflectido e dá-me a sensação que vão ter um bom resultado. É um trabalho sério" (LA22).
3.1.3. Uma boa aceitação da mudança por parte dos alunos	"Não sei ainda muito bem como é que lhe hei-se responder, porque de facto, ainda não conseguí iniciar um trabalho que tenho também previsto que é o estudo de um caso ou dois, tudo depende do tempo... (...). Mas julgo que os alunos estão a aceitar muito bem a mudança. A julgar pelas palavras dos responsáveis das escolas em que temos intervenção, os alunos estão a reagir muito bem. Quanto aos intervalos... não há tanto barulho, os alunos gostam, sentem - se bem durante os 90 minutos nas aulas. Não há toques, foram abolidos, porque raras são as escolas em que entraram todos, o 2º e 3º ciclos na gestão flexível... Portanto, em quase todas as escolas — com a excepção de uma que tem os dois ciclos — as outras, têm as turmas do 2º ciclo no projecto e, no 3º, continuam no velho sistema. Por isso, tiveram que abolir os toques e formar equipas de trabalho diferentes... e julgo que os alunos estão a gostar da experiência. Entretanto, eles estão agora a elaborar inquéritos, quer aos alunos quer aos encarregados de educação... só depois irei ver, na realidade... (LA23).
3.1.4. A disponibilidade dos professores e o desenvolvimento de um trabalho cooperativo	"Podemos considerar que a situação é diferenciada. Há escolas que apostaram nisto, apostaram... trabalham muito mais... mas trabalham em grupo, fazem um trabalho cooperativo. Têm já <i>portfólios</i> , muitos dados sobre...fizeram equipas, isto no 2º ciclo. Uma está mais virada para o estudo acompanhado, outra está mais virada para o projecto... e assim sucessivamente. Eles estão a trabalhar bem, vão à escola sem estar no horário, eles reúnem..., eles estão sempre por lá. Nestas escolas estão a levar isto com toda a força e confiança [isto nas escolas que já estão inseridas no projecto de gestão flexível]" (LA24).
3.1.5. Uma maior implicação dos pais no projecto de escola	"Os pais estão em grande força e têm apoiado muito este projecto. Mas... eu sei somente pelo que os colegas contam, não tenho ainda um estudo aprofundado sobre isso. Sei que há escolas, como por exemplo o Agrupamento de C, em que são os pais que alertam para determinados problemas familiares e que acham que é a escola que deve vir dar uma ajuda no sentido de resolver esses problemas. E, por isso, têm um projecto curricular que, em vez de ter surgido de dentro, surgiu de fora. Foram os pais, em reunião, que abordaram o assunto e entenderam que o projecto curricular deveria orientar-se no sentido de integrar a família e a escola... proporcionar uma ligação mais forte entre a família e a escola" (LA25).
4.1. O currículo como cumprimento do programa	"Bem... a grande maioria dos professores ainda está convencida que o currículo é o cumprimento do programa (LA26).
4.2. O currículo como projecto de acção educativa	Mas... pelo menos nestas onze escolas [as que estiveram presentes no encontro] eu espero que já não seja essa a noção de currículo. Pelo menos, a julgar pelas experiências que têm posto em comum. Eu julgo que o currículo já é mais um projecto de acção educativa e, portanto, já é partilhado. Já tem muito a ver com os alunos, parte mesmo dos alunos e, nalguns casos, até dos pais... — mas isto é mais uma impressão, baseada no encontro de 27 de Outubro e noutros encontros informais (LA27).
5.1.1. Características dos projectos de adesão à gestão flexível	"(...) Eles para fazerem o projecto seguiram o despacho 9590 e, portanto, seguiram aquelas linhas. Portanto, quais eram as dificuldades, que é que pretendiam, quais eram os princípios, quem é que era a equipa responsável e pouco mais... Não foram assim muito além do que estava estabelecido no

	<p>despacho. Ainda que façam uma descrição do local, do contexto, do meio envolvente e quais são os problemas que a escola tem. Algumas dizem também como é que surgiu a ideia. Se foi em assembleia, se foi em conselho pedagógico, se já se vinham a notar dificuldades há alguns anos... algum insucesso... Mas, quase todas seguem, um pouco, essa linha. Para o ano, julgo que vão ter de fazer novos projectos... Fazer o projecto curricular de escola... Aquilo era uma proposta para entrar no projecto de gestão flexível do currículo. Agora não. É diferente! Agora vão apostar em construir o seu projecto curricular de acordo com o projecto educativo” (LA28).</p>
5.1.2. A proliferação de projectos e a confusão nas escolas	<p>“Bem... eles agora apontam que deve haver um projecto educativo que tenha as finalidades e depois que haja um projecto curricular que seja mais em termos de como desenvolver, como gerir o currículo... Eu acho que devia ser um só projecto. Começaria por ser o projecto educativo. Dizer quais são as finalidades gerais, quais são os princípios, fazer uma descrição do meio, as condições que têm, os recursos que deverão ter ou não... E, depois, dizer: ‘perante isto, nós vamos enveredar, vamos tentar gerir o currículo desta maneira, de acordo com estes alunos, com este meio e com esta situação’. Agora está-se a ver três tipos de projectos: é o projecto educativo, o projecto curricular e o projecto de turma. Eu julgo que o projecto educativo e o projecto curricular poderiam juntar-se num só. Se não, são muitos papéis, muito trabalho e depois acaba por não ficar nenhum. Esta situação cria muita confusão nas escolas (...)” (L29).</p>
5.1.3. A prioridade à mudança das práticas e a defesa de uma outra forma de construir os projectos curriculares	<p>“(…) Por isso é que eu não estou... Nem eu, nem a maioria das escolas que já estão na gestão flexível do currículo, não estamos ainda a abordar muito o projecto. Primeiro há que mudar a prática dos professores, que mentalizá-los para a sua nova dimensão, para a sua nova profissionalidade e, depois, virá esse projecto. Esse projecto tem que amadurecer, não pode ser copiado” (LA30).</p> <p>“Sim, mas considero que não pode ser feito no início do ano, é uma coisa que tem que amadurecer muito. E tinha que ser dado um outro relevo ao representante dos pais dessa turma. Os pais estão lá mas nem sempre têm aquele à-vontade... até porque, eles só lá vão a primeira vez... Mas, há que modificar um pouco isso, não está a funcionar a cem por cento. Tem que ser dado um outro papel ao representante dos pais e até ao representante dos alunos, para entrarem mais na elaboração do próprio projecto. Porque, depois, nestas coisas, o projecto acaba por ser elaborado pelo director de turma e ponto final. É esta ideia de trabalhar sozinho... que é a barreira..., não podemos ir muito depressa... Isto é comunicação interpessoal..., de facto, o que está em causa, é a maneira do professor comunicar que está um bocado em causa. Nós tivemos uma outra cultura, foi a de trabalhar sozinhos, ou até de fazer em casa, não a de ir à escola e trabalhar em equipa. Essa é a mudança fundamental” (LA31).</p>
6.1. A área de projecto como a componente com maior importância	<p>“(…) Para mim, o mais importante, é claramente a área de projecto. Um bom projecto, que nasce de acordo com as necessidades dos alunos..., um problema a resolver, posto pelos alunos - que poderá também vir um pouco dos pais -, permite trabalhar tudo, interligar tudo. Eu tenho um problema, eu tenho que investigar, eu tenho que usar as tecnologias de informação, eu tenho que fazer o tratamento da informação, eu tenho que depois seleccionar, ter em conta outros problemas parcelares que se prendem com outras disciplinas, concepções de cidadania... eu tenho que ir ao exterior contactar instituições de solidariedade social, ambientais..., tudo depende do problema... No fundo, o trabalho de projecto é nuclear, é o que vai fazer gerir tudo isto. Mas, tem um problema, os projectos não podem ser muito ambiciosos, não podem ser longos. Pretende-se que o aluno teste as várias etapas do trabalho de projecto e, assim, está a testar as <i>competências essenciais</i>, transversais e todas as outras. Ele está a aprender por si próprio. Se não trabalhar estas etapas, muitas vezes, não vai saber resolver os problemas” (LA32).</p>

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (LA)

Professora requisitada para fazer o acompanhamento do *projecto de gestão flexível do currículo* na região de Viseu, no âmbito de um protocolo estabelecido entre o DEB e a ESEV, para vigorar no ano lectivo de 2000/2001

Objectivos:

1. Conhecer um dos modos como está a ser acompanhado o *projecto de gestão flexível do currículo*.
2. Analisar a representação que é feita sobre o modo como o currículo tem vindo a ser configurado nas escolas.
3. Clarificar o tipo de relações de poder entre a administração central e o apoio local e identificar eventuais coincidências ou conflitos de interesse.

No âmbito das funções que desempenha, quais são as acções que considera (ou considerou) prioritárias ?

A primeira acção é, de facto, sensibilizar as escolas sobre os fundamentos da gestão flexível do currículo e as suas propostas. No fundo, o que é a gestão flexível do currículo? Pondo a tónica na noção de currículo e na noção de competências. Isto, porque algo mudou. Nós, até aqui, temos sido preparados para atingir objectivos, mas agora é diferente, temos que atingir competências!... É preciso dar uma grande força. Portanto... explicar de um certo modo, bem, e ir junto dos professores dando-lhes a noção de competência e que tipos de competências. É preciso, por isso, fazer um trabalho bastante profundo entre *competências gerais, competências essenciais e competências transversais*. Isso é fundamental; após o que se seguem outros momentos.

Depois dessa sensibilização, será ver de que forma ou como desenvolver as novas áreas curriculares, que não são mais do que *competências transversais* que atravessam todas as disciplinas e que, portanto, têm que ser geridas de uma outra forma. Depois, ainda, temos um outro patamar, que é: como..., que alterações a nível da requisição de professores... (mais para presidentes dos conselhos executivos), bem como a nível da articulação, da coordenação de ciclo, de turma. Depois, a nível de departamentos, como fazer mesmo a adequação curricular?... Como trabalhar *competências essenciais* com *transversais* dentro da própria disciplina... e, por aí fora..., até chegar à associação de pais. Pois também temos previstas algumas acções, no final, já em Junho. O propósito é reunir com os membros das associações de pais e mostrar-lhes o que é o *projecto de gestão flexível*, em que é que se fundamenta... Portanto, no sentido dos pais poderem acompanhar e não pensarem que agora os alunos têm estudo acompanhado, têm formação cívica... então qual é o nosso papel? Já não temos que ver nada em casa?

2. Do conhecimento que tem da implementação do “*projecto de gestão flexível do currículo*” salientaria alguns pontos mais fortes relativamente e outros que considere menos fortes, ou mesmo de eliminar, em próximo reajustamento normativo?

Neste momento, as minhas preocupações estão viradas para as escolas que não estão no *projecto de gestão flexível do currículo*. As que já estão, por tentativa e erro, acabarão por reflectir e... encontrar o melhor caminho para lá chegar. De qualquer dos modos, julgo que, de um modo geral e de acordo com o que vimos no encontro de 27 de Outubro — dá-me a sensação que estão no caminho certo. Pronto, é evidente que a riqueza deste *projecto* é que cada escola tem uma especificidade e optou por um percurso diferente. Umas põem a tónica mais no conselho de turma, outras mais a nível do departamento... Portanto, a riqueza desta flexibilidade está mesmo aí. O que importa é que estão a caminhar todos para o mesmo fim, isto é, adequar o currículo ao contexto. E isso é que é importante! Portanto, a minha preocupação, neste momento, são as escolas que não estão no *projecto* e que, para o ano, segundo a nova reorganização curricular, vão ter que estar. E, portanto, das duas uma, poderão estar por decreto ou através da prática. À partida, temos um plano de trabalho de modo a ir ao encontro... a possibilitar a alteração das práticas na escola.

3. Qual lhe parece ser a ideia de currículo que está mais presente nos professores com quem tem contactado? E nos outros agentes educativos, como sejam os alunos e os pais?

Os pais estão em grande força e têm apoiado muito este projecto. Mas... eu sei somente pelo que os colegas contam, não tenho ainda um estudo aprofundado sobre isso. Sei que há escolas, como por exemplo o Agrupamento de SC, em que são os pais que alertam para determinados problemas familiares e que acham que é a escola que deve vir dar uma ajuda no sentido de resolver esses problemas. E, por isso, têm um projecto curricular que, em vez de ter surgido de dentro, surgiu de fora. Foram os pais, em reunião, que abordaram o assunto e entenderam que o projecto curricular deveria orientar-se no sentido de integrar a família e a escola... proporcionar uma ligação mais forte entre a família e a escola.

E relativamente aos alunos?

Não sei ainda muito bem como é que lhe hei-se responder, porque, de facto, ainda não consegui iniciar um trabalho que tenho também previsto que é o estudo de um caso ou dois, tudo depende do tempo... É evidente que só indo às escolas poderei ter uma opinião mais bem formada. Mas julgo que os alunos estão a aceitar muito bem a mudança. A julgar pelas palavras dos responsáveis das escolas em que temos intervenção [consideradas aqui apenas aquelas que já desenvolvem o projecto], os alunos estão a reagir muito bem. Quanto aos intervalos... não há tanto barulho, os alunos gostam, sentem - se bem durante os 90 minutos nas aulas. Não há toques, foram abolidos, porque raras são as escolas em que entraram todos, o 2º e 3º ciclos na gestão flexível... Portanto, em quase todas as escolas — com a excepção de uma que tem os dois ciclos — as outras têm as turmas do 2º ciclo no projecto e, no 3º, continuam no velho sistema. Por isso, tiveram que abolir os toques e formar equipas de trabalho diferentes... e julgo que os alunos estão a gostar da experiência. Entretanto, eles estão agora a elaborar inquéritos, quer aos alunos quer aos encarregados de educação... só depois irei ver, na realidade...

Quanto aos professores?

Bem... a grande maioria dos professores ainda está convencida que o currículo é o cumprimento do programa. Mas ... pelo menos nestas onze escolas [aquelas que estão já integradas no projecto de gestão flexível do currículo], eu espero que já não seja essa a noção de currículo. Pelo menos, a julgar pelas experiências que têm posto em comum. Eu julgo que o currículo já é mais um projecto de acção educativa e, portanto, já é partilhado. Já tem muito a ver com os alunos, parte mesmo dos alunos e, nalguns casos, até dos pais... (mas isto é mais uma impressão, baseada no encontro de 27 de Outubro e noutros encontros informais). Ainda só visitei a escola de SC [uma escola integrada com 1º e 2º ciclos] e a escola de T [do 2º e do 3º ciclos]. Esta última é uma escola que tem uma postura diferente... está a apostar nos departamentos curriculares, ao contrário de outras que estão a apostar só no conselho de turma e no plano de trabalho de turma.

Poderia concretizar melhor o que entende por postura diferente?

Estão a apostar na adequação curricular. É que, segundo esta escola, quando os professores se juntam em conselho de turma para debater os problemas da turma, cada um deles, continua a fazer valer a sua disciplina. Portanto... e as disciplinas e os saberes continuam a estar bastante distanciados. Há aqui algo que os separa: 'eu sou dono da minha disciplina'. E, portanto, 'na minha disciplina vejo assim'. Poderá mesmo acontecer que algum professor não esteja dentro do espírito da gestão flexível!... Enquanto que, a nível de departamento, o professor é levado a reflectir sobre como é que há - de adequar, como é que há - de pegar nas *competências essenciais* da sua disciplina, como é que há - de jogar com essa disciplina em termos de conseguir trabalhar também *competências transversais* e obrigá - los a planificar isso. Ainda que com uma grande margem de flexibilidade, terá que saber que no período tal vai fazer um trabalho de pesquisa ou vai tratar informação, por exemplo, ao nível da história, e que está perfeitamente enquadrado, por exemplo, dentro das *competências essenciais* da disciplina. Aliás, todas as *competências... essenciais, transversais...* enquadram-se perfeitamente dentro das *competências essenciais* de cada disciplina e, portanto, se todos os departamentos fizerem esse estudo e se regularem de modo a não deixarem nada para trás e a poderem trabalhar tudo interdisciplinarmente, pronto... ou tudo interligado, quando os professores chegam ao conselho de turma estão todos em sintonia e, portanto, poderão depois ter uma matriz de *competências essenciais*, uma matriz de *competências transversais*... Dizer: 'o português está a trabalhar estas *competências essenciais*, e está a trabalhar estas, *transversais*... e a história, depois a matemática... Então estamos em sintonia? O que é que está aqui a ficar para trás? Onde é que os alunos tiveram mais dificuldades? Então, vamos todos trabalhar mais trabalhos de pesquisa ou trabalho de grupo, ou as relações pessoais com os alunos...' Portanto, dá-me a sensação que aqui sim..., embora pareça que é algo que está a ser muito controlado, não é... É algo que está a ser bastante reflectido e dá-me a sensação que vão ter um bom resultado. É um trabalho sério.

Considera então que esta é a ideia que está subjacente ao projecto de gestão flexível do currículo?

Eu julgo que sim, só que nós quando lemos ..., lá está, é a parte teórica... nós, na prática, ainda não tivemos tempo de ver, concretamente, como é que cada escola interpretou... no fundo, esta é uma interpretação desta escola [escola de T]. As outras dão mais importância aos conselhos de turma, quer dizer, no conselho de turma têm que fazer tudo isto.... e... eu julgo que farão também isto, só que não de uma maneira tão pormenorizada, tão atenta... Dá-me a sensação que no departamento têm uma atenção reforçada.

É, portanto, esta a via que privilegia?

Sim, posso estar a ser influenciada, mas... é isso que eu irei agora tentar saber; se esta metodologia terá ou não os seus resultados. Agora, quando tiver um pouco mais de tempo, depois desta primeira fase, então irei debruçar-me sobre isso.

4. Partindo do contacto que tem mantido com as escolas, como é que caracterizaria a reacção dos professores relativamente à ideia da reorganização curricular do ensino básico?

De modo geral, todos reagem muito bem, aceitam as 4 propostas que eu lhes levo: a diferenciação, a adequação, a flexibilidade e a responsabilização por parte do professor como construtor do currículo — não só ele mas também o aluno — mas com responsabilidade, com flexibilidade... é o saber jogar com tudo consoante os alunos, a escola..., o contexto em si... eles aceitam perfeitamente. Aceitam e reconhecem que, de facto, a outra escola, era uma escola selectiva, nada tinha a ver com o aluno, era tudo imposto. Portanto, era um currículo de tamanho único, como agora se diz... Simplesmente, quando querem passar da teoria à prática, perguntam: 'então e agora?... Como é que eu vou planificar? Como é que, por exemplo a nível do 1º ciclo, a área de projecto... como é que vai ser? Vai ser uma área separada com 90 minutos, como no 2º ciclo? Ou tem que ser interligado? ...' E tem que ser interligado. Então, as pessoas têm que ir experimentando...

5. Qual é, então, o seu ponto de vista quanto à disponibilidade e potencialidades dos professores se tornarem construtores de saberes e configuradores de currículo? Estabelece aqui algum tipo de diferenciação entre os três ciclos do ensino básico?

O 1º ciclo é aquele que tem mais possibilidades de poder gerir o currículo assim, flexivelmente. Se o professor modificar a sua prática, se a metodologia que utilizar for na base de resolução de problemas, sendo o aluno a canalizar os assuntos, a tentar descobrir, o professor pode canalizar tudo e ter aulas óptimas... Conseguir de facto trabalhar tudo... Desenvolver a formação cívica de modo integrado, o estudo acompanhado dentro do língua portuguesa, do estudo do meio, da matemática... e, o trabalho de projecto, afinal, ainda está a ser o mais integrador de todos. Pode partir de um projecto e desenvolver todas as outras áreas. Agora... isso vai-lhe trazer alguns transtornos, isso é uma realidade. Até porque, os conceitos, os alunos sabem, o que eles não têm trabalhado são as *competências transversais*. Para além da preocupação em relação à operacionalização, os professores, em geral, manifestam alguma insegurança, manifestam vontade de ver como é que fazem as escolas que estão no projecto de gestão flexível - espero que não seja para copiar, porque cada escola tem a sua especificidade -, no entanto eles gostam de ver. As escolas manifestam também muita dificuldade em saber como é que hão - de avaliar tudo isto. No dia do encontro [aquele que se realizou no dia 27 de Outubro na escola Superior de educação de Viseu] a grande preocupação era mesmo essa: como é que nós vamos, no final do período, avaliar? Temos que reformular o documento de avaliação? Não há documentos de avaliação? A avaliação ainda marca muito a prática docente. Há escolas que já reformularam, por elas próprias, o documento de avaliação. Outras... não sei... estão a aguardar e põem só uma informaçãozinha à parte, dizem que ainda não têm grandes dados sobre as novas áreas curriculares e seguem aquela folha tradicional. Podemos assim considerar que a situação é diferenciada. Há escolas que apostaram nisto, apostaram... trabalham muito mais... mas trabalham em grupo, fazem um trabalho cooperativo. Têm já *portfólios*, muitos dados sobre...fizeram equipas, isto no 2º ciclo. Uma está mais virada para o estudo acompanhado, outra está mais virada para o projecto... e assim sucessivamente. Eles estão a trabalhar bem, vão à escola sem estar no horário, eles reúnem..., eles estão sempre por lá. Nestas escolas estão a levar isto com toda a força e confiança [isto nas escolas que já estão inseridas no projecto de gestão flexível]. Agora, nas outras escolas... dá-me a sensação que - pelo menos naquelas onde eu fui apresentar o projecto - ficou semeado, se pudermos dizer assim... Numa escola há sempre três ou quatro professores que se interessam e que são dinâmicos e são esses que vão ser a semente... Nessas escolas, dá-me a impressão que já ficaram equipas previamente formadas..., por si próprios, e que estarão a desenvolver isso. É o caso da escola GV [Escola Básica do 2º e 3º ciclos] que tem lá pessoas que estão interessadas e que têm pedido ideias,

exemplos... sobre como organizar o estudo acompanhado, como organizar os métodos de estudo... sobre bibliografia... É o caso da escola R [agrupamento de escolas do 1º ciclo e de educação pré-escolar], que já está na gestão flexível do currículo, mas considera que ainda não está a cem por cento e, portanto, quer continuar..., quer aprofundar o estudo acompanhado, por exemplo a escola de C [do 2º e 3º ciclos do ensino básico, integrada num agrupamento de escolas], que este ano vai começar apenas com o estudo acompanhado e, mais tarde, iremos aprofundar tudo... Quer dizer, estamos a ir entrando na mudança devagarinho, a experimentar... é um bocado isso.

6. Conhece, de certo, já os projectos educativos/ curriculares das escolas. Considera que reflectem as mudanças perspectivadas pela administração educativa? Neste âmbito, quais são as suas principais preocupações?

Depende, há uns que reflectem mais, outros que reflectem menos. Eles para fazerem o projecto seguiram o despacho 9590 [o Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, que actualiza os princípios que regulamentam e orientam os projectos de gestão flexível do currículo] e, portanto, seguiram aquelas linhas, portanto, quais eram as dificuldades, o que é que pretendiam, quais eram os princípios, quem é que era a equipa responsável e pouco mais... Não foram assim muito além do que estava estabelecido no despacho. Ainda que façam uma descrição do local, do contexto, do meio envolvente e quais são os problemas que a escola tem. Algumas dizem também como é que surgiu a ideia, se foi em assembleia, se foi em conselho pedagógico, se já vinha a notar dificuldades há alguns anos, algum insucesso... Mas quase todas seguem um pouco essa linha. Para o ano, julgo que vão ter de fazer novos projectos..., fazer o projecto curricular de escola. Aquilo era uma proposta para entrar no projecto de gestão flexível do currículo, agora não, é diferente. Agora vão apostar em construir o seu projecto curricular de acordo com o projecto educativo.

Posso depreender dessa sua afirmação que distingue o projecto educativo do projecto curricular?

Bem, eles agora apontam que deve haver um projecto educativo que tenha as finalidades e depois que haja um projecto curricular que seja mais em termos de como desenvolver, como gerir o currículo... Eu acho que devia ser um só projecto. Começaria por ser o projecto educativo, dizer quais são as finalidades gerais, quais são os princípios, fazer uma descrição do meio, as condições que têm, os recursos que deverão ter ou não, e depois dizer: perante isto, nós vamos enveredar, vamos tentar gerir o currículo desta maneira, de acordo com estes alunos, com este meio e com esta situação. Agora está-se a ver três tipos de projectos: é o projecto educativo, o projecto curricular e o projecto de turma. Eu julgo que o projecto educativo e o projecto curricular poderiam juntar-se num só. Se não, são muitos papéis, muito trabalho e depois acaba por não ficar nenhum. Esta situação cria muita confusão nas escolas. Por isso é que eu não estou... nem eu nem a maioria das escolas que já estão na gestão flexível do currículo, não estamos ainda a abordar muito o projecto. Primeiro há que mudar a prática dos professores, que mentalizá-los para a sua nova dimensão, para a sua nova profissionalidade e, depois, virá esse projecto. Esse projecto tem que amadurecer, não pode ser copiado.

7. O projecto curricular de turma é, por alguns, considerado como um dos elementos centrais da gestão do currículo, no sentido de permitir modificar as práticas e metodologias para que todos aprendam com mais qualidade. Tendo em conta o contacto que tem mantido com as escolas, que reflexões lhe suscita? Tem constatado um investimento no projecto curricular de turma?

Sim, mas considero que não pode ser feito no início do ano, é uma coisa que tem que amadurecer muito. E tinha que ser dado um outro relevo ao representante dos pais dessa turma. Os pais estão lá mas nem sempre têm aquele à-vontade... até porque, eles só lá vão a primeira vez... Mas, há que modificar um pouco isso, não está a funcionar a cem por cento. Tem que ser dado um outro papel ao representante dos pais e até ao representante dos alunos, para entrarem mais na elaboração do próprio projecto, porque, depois, nestas coisas, o projecto acaba por ser elaborado pelo director de turma e ponto final. É esta ideia de trabalhar sozinho... que é a barreira..., não podemos ir muito depressa... Isto é comunicação interpessoal..., de facto, o que está em causa, é a maneira do professor comunicar que está um bocado em causa. Nós tivemos uma outra cultura, foi a de trabalhar sozinhos, ou até de fazer em casa, não a de ir à escola e trabalhar em equipa. Essa é a mudança fundamental.

8. A proposta de reorganização curricular aponta como componentes inovadoras a educação para a cidadania, a área-projecto, o estudo acompanhado e as tecnologias de informação e de comunicação. Destas, qual lhe parece ser aquela (ou aquelas) a que as escolas têm dado mais relevância? Como é que caracterizaria o modo como elas têm sido (e/ou poderão vir a ser) implementadas na prática?

(...) estão a investir mais no estudo acompanhado e na área de projecto, pelo menos têm no horário os 90 minutos para cada uma... Agora..., é, evidente, também a formação cívica, que é aquilo que é dado pelo director de turma... Para mim, o mais importante, é claramente a área de projecto. Um bom projecto, que nasce de acordo com as necessidades dos alunos..., um problema a resolver, posto pelos alunos —que poderá também vir um pouco dos pais —, permite trabalhar tudo, interligar tudo. Eu tenho um problema, eu tenho que investigar, eu tenho que usar as tecnologias de informação, eu tenho que fazer o tratamento da informação, eu tenho que depois seleccionar, ter em conta outros problemas parcelares que se prendem com outras disciplinas, concepções de cidadania... eu tenho que ir ao exterior contactar instituições de solidariedade social, ambientais..., tudo depende do problema... No fundo, o trabalho de projecto é nuclear, é o que vai fazer gerir tudo isto. Mas, tem um problema, os projectos não podem ser muito ambiciosos, não podem ser longos. Pretende-se que o aluno teste as várias etapas do trabalho de projecto e, assim, está a testar as *competências essenciais*, transversais e todas as outras. Ele está a aprender por si próprio. Se não trabalhar estas etapas, muitas vezes, não vai saber resolver os problemas.

9. Considera que os objectivos propostos por este projecto têm vindo a concretizar-se nas práticas educativas?

É uma mudança que vai levar uns anos porque, no fundo, a mudança é para nós, os professores. Está na prática pedagógica e está na maneira de nós nos relacionarmos com os nossos colegas no trabalho cooperativo e, isto, quando passa por nós próprios é muito mais difícil. Porque nós levamos muitos anos desta maneira, a ser individualistas, a sermos donos da nossa disciplina, a trabalharmos sozinhos... e agora estão a pedir-nos o contrário... Tudo o que seja pessoal é sempre difícil ... mas sou optimista.

10. Foram já publicadas as competências transversais, bem como as essenciais de algumas disciplinas. Qual tem sido o tipo de reflexão que tem acontecido nas escolas? Em que medida elas estão a ser utilizadas para a estruturação dos projectos das escolas e dos professores?

Talvez não tão bem como seria desejável..., eu estou agora a insistir nas *competências*. Quando vou às escolas estou a insistir bastante, porque, de facto, há dois conceitos fundamentais na gestão flexível do currículo: o conceito de *competências* e o conceito de currículo. E, portanto, eu agarro sempre neles. Eu penso que as *competências transversais*... toda a gente acha que sim, está toda a gente de acordo..., falta só pensar é ... qual daquelas será a mais importante? São todas importantes, mas por onde começar? E, de facto, é por aquela que está cá mais em baixo, que são as relações interpessoais. Porque, sem estar preparado para se relacionar, o aluno não vai estar preparado para comunicar, nem para planificar, nem para organizar, nem para tratar a informação. Depois, ponho também a questão: o que é que é mais importante, são as *competências transversais* ou as *competências essenciais*? Levo um cartaz, uma imagem real, por exemplo, 'carpintaria José de Almeida, móveis de cozinha, escadas em caracol, etc.' E eu pergunto: o que é que esta carpintaria faz? Os objectivos gerais da carpintaria são estes: fazer cozinhas e escadas em caracol... então, quais são as *competências essenciais* desta carpintaria? Quais são as *competências transversais*? E eles começam a pensar... essenciais? Por exemplo, para fazer um móvel de cozinha há que pensar de que altura é que são os móveis, como é que são, por exemplo os fechos das portas? De que lado é que têm que ser colocados, de que lado é que é a banca..., são as *competências essenciais*. E as *transversais*, quais são? São as ferramentas. Depois acabem por dizer: 'afinal as ferramentas são mais importantes'. É a partir desta conversa que nós depois vamos lá. Depois, se pusermos lado a lado as *competências transversais* com o *estudo acompanhado* acabamos por verificar que o estudo acompanhado não é nada mais nada menos que a maneira de por em prática e desenvolver essas *competências transversais*. É um bocado essa a linha que eu levo às escolas... Isto tem que ser por etapas e, por isso, vou começar pelas *competências interpessoais*.

11. Confrontando as prioridades que traçou relativamente ao início do ano lectivo com as realidades encontradas nas escolas, que novas medidas introduziria? Porquê?

Não. Estou convencida que isto poderia ir mais depressa, mas estou mentalizada que esta mudança tem que ir devagar... As pessoas também não estavam habituadas a ter alguém que as socorresse... E, nós aqui, quer a nível da Direcção Regional, como a nível da Escola Superior de Educação, estamos disponíveis e as pessoas começam agora a pedir ajuda. Até aqui estavam sozinhas... Tanto o CAE [Centro de Área Educativa], como a DREC [Direcção Regional de Educação] têm vindo a apostar na divulgação da gestão flexível do currículo, nós aqui também... vamos tentar... e a notícia vai passando, e as escolas vão dizendo umas às outras e acabam por vir ter connosco e vamos ajudando... Assim, de uma forma informal, mas acaba por surtir efeito.

12. Relativamente à formação dos professores no plano curricular, quais são as necessidades que considera mais prementes?

Eu estou mais preocupada com a formação inicial. Penso que, mais tarde ou mais cedo, têm que ser reformulados os currículos, os planos curriculares destes alunos, porque, por um lado, têm de novo a gestão flexível do currículo, a nova reorganização curricular, em que é que consiste? Em que é que consistem estas novas áreas...? Estão preparados para dar estas três novas áreas? Como é que trabalharam isto? Quem é que vai ajudá-los a fazer o tratamento destas novas áreas curriculares, interligado? Por outro lado, também não estão dentro da própria organização administrativa da escola. Eles chegam à escola e têm logo dificuldades, podem ser directores de turma, coordenadores de ano, de ciclo, coordenadores de departamento... E como é que vão fazer as adequações curriculares? Como é que vão articular *competências transversais* com *competências essenciais*, para chegar às *competências gerais*? E como é que eles vão gerir o estudo acompanhado? O trabalho de projecto? Será que eles estão dentro do espírito do trabalho de projecto? Nós estamos já a sensibilizar os alunos do 3º e 4º anos do curso de professores do 1º ciclo desta escola [Escola Superior de Educação de Viseu] e pretendemos alargar aos alunos dos outros cursos, mas para isso temos que reunir com os responsáveis dos diversos departamentos. Relativamente à formação contínua, a prioridade são *Círculos de Estudo* e *Oficinas de Formação* nas próprias escolas, por necessidade das próprias escolas... e começam agora a surgir bastante, neste aspecto estou até bastante optimista.

13. Relativamente ao processo de implementação da gestão flexível, qual a sua posição relativamente à ideia de atribuir às escolas uma maior margem de decisão na construção do desenho curricular?

Como não estamos habituados a ter autonomia... Isto é assim, a liberdade é cega que até o cego, às tantas, entra na prisão, não é? Eu julgo que está bem assim, a orientação comum que temos está bem definida, porque há aqui também um problema de cultura... Portanto, dar mais autonomia às escolas poderia ser prejudicial, neste momento, por causa desse conceito que nós temos ... da educação que tivemos... As pessoas ainda não estarão preparadas para tomar decisões a esse respeito completamente livres, seria um erro, precisam de ser conduzidas. Por exemplo, Deus nos livre de dizer aos professores que agora não há programas, isso era anarquia total. Eu acho que está bem assim, está equilibrado.

14. Das críticas que habitualmente são ouvidas nas escolas relativamente ao processo de implementação da gestão flexível do currículo, quais são as que considera mais significativas?

As *competências essenciais* da matemática estão mal feitas... Por exemplo no 1º ciclo: 'como é que eu vou resolver problemas com os alunos do 1º e do 2º anos?' É a velha história, o professor tem falta de criatividade. Mas as acções de formação, as *Oficinas* têm contribuído para melhorar muito este panorama.

15. Tendo em conta a experiência que tem adquirido no contacto com as escolas, que outras situações educativas lhe têm merecido reflexão?

Há só um aspecto que tem a ver com o profissionalismo do professor. O *Ministério*, o *Departamento de Educação Básica*, chegou ao professor, tentou ouvir o professor e houve algumas escolas que, como é evidente, se pronunciaram mas, de um modo geral, o professor continua a ser uma massa inerte, cristalizada, que não tem opinião. E, depois, quando chegam até nós as *competências essenciais*, estão feitas, ninguém põe em causa. Dá-me a sensação que... é a tal ideia de pouca reflexão... E ainda vamos andar muitos anos à procura...

ANEXOS IV

GUIÃO DA ENTREVISTA - AMz

Dados de caracterização:

Cargo/ Função que desempenha /há quanto tempo.....	
Data/hora da entrevista.....	Local
Escola /nível de ensino.....	
Anos de serviço.....	Situação profissional.....

Objectivos:

1. *Obter elementos que contribuam para o aprofundamento do saber sobre o modo como o currículo tem vindo a ser configurado nas escolas.*
2. *Recolher dados sobre o modo como a administração educativa tem vindo a acompanhar o projecto de gestão flexível do currículo e a reorganização curricular do ensino básico.*
3. *Clarificar o tipo de relações de poder entre a administração central e a escola e identificar eventuais conflitos de interesse.*

Perguntas:

1. No âmbito das funções que desempenha, quais as acções que considera (ou considerou) prioritárias?
2. Há quem considere que a administração educativa, ao generalizar a reorganização curricular aos 1º e 2º ciclos do ensino básico, no próximo ano lectivo, está a proceder a um processo decretado de mudança. Qual a sua posição sobre essa realidade?
3. Como avalia a capacidade das escolas e dos professores para levarem a cabo processos de mudança construídos a partir dos contextos locais?
4. Considera os professores disponíveis e confiantes nas suas potencialidades relativamente à ideia de se tornarem construtores de saberes e configuradores de currículo?
5. Qual lhe parece ser a ideia de currículo que está mais presente nos professores com quem tem contactado? E nos outros agentes educativos, como sejam os alunos e os pais?
6. Na sua opinião, como é que as escolas que ainda não estão na gestão flexível do currículo estão a encarar a implementação da reorganização curricular?
7. Das críticas que habitualmente são ouvidas nas escolas relativamente ao processo de implementação da gestão flexível do currículo, quais são aquelas que considera mais pertinentes?
8. Como é que caracteriza o modo como as chamadas NAC têm vindo a ser implementadas nas escolas e, nesse contexto, a atribuição dessas áreas curriculares a professores de áreas disciplinares consideradas privilegiadas?
9. Há quem considere que a administração educativa, ao optar pela designação *formação cívica*, em vez de *educação para a cidadania*, está a valorizar um carácter mais normativo e restritivo dessa área curricular. Qual a sua posição sobre isso?
10. Foram já publicadas as *competências gerais e transversais*, bem como as *essenciais* de algumas disciplinas. Qual tem sido o tipo de reflexão que elas têm merecido nas escolas? Em que medida as escolas estão a incorporar ideia de aprendizagem por competências? Nesse contexto, qual considera ser o papel desempenhado pelos departamentos curriculares?

11. Um dos aspectos que, muitas vezes, ressalta no contacto com as vivências escolares é a dificuldade dos professores trabalharem em equipa. Tendo em conta o contacto que tem mantido com as escolas envolvidas na gestão flexível do currículo, que reflexões faria sobre esta realidade?
12. Continua a ouvir-se nas escolas (e não só) a ideia de que a reorganização curricular propõe-se, sobretudo, contribuir para a melhoria das aprendizagens daqueles que são considerados alunos mais fracos, não potenciando as capacidades dos alunos considerados “bons”. Como analisaria esta questão?
13. Relativamente ao processo de implementação da gestão flexível, qual a sua posição quanto à ideia de atribuir às escolas uma maior margem de decisão na construção do currículo?
14. Tendo presente as mudanças curriculares actuais, quais são as necessidades de formação que considera mais pertinentes. E os professores, quais as necessidades que expressam?
15. Que sentidos pensa estarem subjacentes a este modelo curricular impulsionado pelo Ministério da Educação? Que sentido lhe atribui o Ministério da Educação? E as escolas? E, para si, que sentidos tem, de facto?
16. Tendo em conta a experiência que tem adquirido no contacto com as escolas (e também com a administração educativa) que outras situações educativas lhe têm merecido reflexão?

Análise da Entrevista (AMz)

Organização do discurso pelas categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Referências ao discurso
1. Prioridades de acção	1.1. A organização de um plano de acompanhamento da gestão curricular flexível	
	1.1.1. As bases de sustentação	AMz1
	1.1.2. A linha da frente	AMz2/AMz3
	1.1.3. Os encontros dos grupos consultivos	AMz4
	1.1.4. O acompanhamento directo às escolas	AMz5
	1.2. A reorganização curricular e a sensibilização das escolas não integradas na gestão curricular flexível	
	1.2.1. A reorganização curricular e a alteração do plano inicial	AMz6
	1.2.2. A apresentação da mudança aos órgãos de gestão das escolas	AMz7
	1.2.3. A <i>Task force</i> para dar um empurrão	AMz8/AMz9
	1.3. Referências ao acompanhamento prestado por outros organismos e instituições	
	1.3.1. Acompanhamento do DEB	AMz10
	1.3.2. A colaboração das escolas com projecto de gestão flexível	AMz11
	1.3.3. Iniciativas de outras instituições	AMz12
2. Considerações para as possibilidades de mudança	2.1. Para uma mudança lenta	
	2.1.1. A prevalência de uma concepção restrita e hierárquica de currículo	AMz13/AMz14
	2.1.2. As dificuldades em convencer as pessoas das vantagens da mudança	AMz15
	2.2. Os professores e a mudança	
	2.2.1. As práticas profissionais isolacionistas e a dificuldade da mudança para práticas colaborativas	AMz17
	2.2.2. A descrença na possibilidade dos professores se assumirem como decisores curriculares	AMz18
	2.2.3. Uma postura instrumental dos professores perante a mudança	AMz19
	2.3. O desenvolvimento da autonomia nas escolas	
	2.3.1. A falta de capacidade dos escolas para assumirem uma maior autonomia	AMz20
	2.3.2. Limites para a autonomia	AMz21
	2.4. As necessidades de formação	
	2.4.1. A ênfase na questão das competências e a promoção da capacidade de decisão na formação inicial	AMz22/AMz23
	2.4.2. Uma formação contínua centrada nos interesses da escola	AMz24
3. Representações sobre os sentidos da mudança	3.1. Para um modelo de reflexão prática	AMz25
	3.2. Uma oportunidade para que todos os alunos aprendam	AMz26
4. Concepções de currículo	4.1. Concepções de professores	
	4.1.1. A prática do currículo como cumprimento do programa e os discursos correctos ou científicos	AMz27
	4.2. Concepções de alunos	
	4.2.1. O currículo como algo a memorizar	AMz28
	4.3. Concepções de pais	
	4.3.1. O currículo como a acumulação de saber e a preocupação com a certificação escolar	AMz29
5. Representações sobre o desenvolvimento curricular nas escolas	5.1. As competências entendidas como objectivos	AMz30
	5.2. A limitada implicação dos departamentos e a falta de capacidade das escolas para trabalhar competências	AMz31

6. Referências às áreas curriculares disciplinares não	6.1. O estudo acompanhado	
	6.1.1. Uma prática à imagem e semelhança dos APA	AMz32
	6.1.2. O critério de atribuição e o estudo acompanhado como explicações acrescidas de português e de matemática	AMz33
	6.2. Lógicas de atribuição da área de projecto a professores das áreas de expressões	
	6.2.1. Uma forma de compensar a redução dos tempos disciplinares	AMz34
	6.2.2. A associação à área-escola	AMz35
	6.2.3. A experiência na prática do método de resolução de problemas	AMz36
	6.2.4. Os hábitos de trabalho em par pedagógico.	AMz37
	6.3. A formação cívica como uma coisa normativa	AMz38

Subcategorias	Discurso da entrevistada (AMz)
1.1. A organização de um plano de acompanhamento da gestão curricular flexível	
1.1.1. As bases de sustentação do plano	“Nós temos um esquema de acompanhamento definido pela Direcção Regional e subscrito pelos CAEs (...). O plano de acompanhamento que eu propus no início do ano, e que foi aprovado, quer pela DREC quer pelos CAEs, numa reunião de coordenadores de todos os CAEs, constava basicamente em centrar o acompanhamento nos CAEs e centrar o acompanhamento em assuntos que já tinham sido, inclusivamente, identificados pelas escolas. Quer na avaliação que tinha sido feita no ano passado, quer na avaliação que, de uma forma menos formal, tinha sido feita num encontro que houve no ano passado — tal e qual como houve também este ano entre todas as escolas que tinham estado a fazer gestão curricular flexível. Mas as escolas tinham dito que o mais importante era pudermos trocar experiências umas com outras, debatendo os assuntos que preocupavam as escolas. Então, nós elencámos um conjunto de assuntos que fomos debatendo em todas as reuniões” (AMz1).
1.1.2. A linha da frente	“Em primeiro lugar, numa coisa que nós chamávamos ‘linha da frente’, que era desenvolvida a nível dos CAEs e que constava de reuniões (...) e, em cada uma dessas reuniões, que eram feitas em cada CAE, era enviado às pessoas uma espécie de roteiro. Era mandado para as escolas aquilo que iam discutir, o que era importante. Coisas que as pessoas podiam, inclusivamente, levar para nós podermos discutir mais aprofundadamente. E tinha, mais ou menos, esta sequência: na primeira reunião o assunto eram as NAC, na segunda o assunto era a avaliação e as competências, na terceira reunião o assunto era o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma” (AMz2). “(...) nós transformámos a última reunião dessas (...) numa reunião com toda a gente da direcção regional. Porque as pessoas acharam que: então, este ano não nos reunimos todos?” Então nós só nos reunimos na abrangência de cada CAE? Então, mudámos essa última reunião, que era sobre o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma. Em vez de ser uma reunião feita em cada CAE, fizemos um dia inteiro... com todas as escolas... que foi o ‘Encontro Regional’” (AM3).
1.1.3. Os encontros dos grupos consultivos	“Além disso havia planeado também fazer-se um outro nível de encontros — dos quais ainda se realizou um. Que era, já não a escola a falar dela mesma, mas... de haver um nível de representação de cada nível e de cada tipo de escola. Ou seja, havia uma escola do primeiro ciclo, ‘nova’ — quer dizer que já não era a primeira vez que estava no projecto (...) — E, depois, uma escola do 2º ciclo que fosse ‘nova’ e outra que fosse ‘velha’ que fosse ‘nova’. Depois, cada CAE, ou o seu coordenador, escolhia a escola. O representante dessas escolas ia a esses grupos, que nós chamávamos ‘Grupos Consultivos’, que funcionavam na Direcção Regional, em Coimbra. O objectivo era tentar identificar aquilo que eram as principais preocupações. Já a pensar no futuro. Ou seja, naquilo que podia ser redimensionado, até para o próprio acompanhamento” (AMz4).
1.1.4. O acompanhamento	“(...) Sempre que a escola dizia: ‘olhem, venham cá!’ Porque isto, porque

directo às escolas	aquilo... nós íamos. Quando a Direcção Regional achava que algo não estava bem naquela escola, o Director Regional convocava os professores daquela escola... e nós íamos lá fazer uma reunião com eles. Fizemos isso em dois casos" (AMz5).
1.2. A reorganização curricular	ar e a sensibilização das escolas não integradas na gestão curricular flexível
1.2.1. A reorganização curricular e a alteração do plano inicial.	"Mas, quando saiu o 6, o Ministério, aliás, mesmo antes de sair o 6 — foi ainda em Dezembro, salvo erro — o Ministério da Educação veio a todas as zonas (...) fazer a apresentação das mudanças que iam aparecer no currículo do ensino básico e do ensino secundário (...). Nessas reuniões estiveram só os órgãos de gestão das escolas, todos" (AMz6).
1.2.2. A apresentação da mudança aos órgãos de gestão das escolas.	"(...) Depois, quando saiu o 6/2001, houve um conjunto de reuniões com os conselhos executivos, a nível de cada CAE. Em Março, foram feitas todas em Março. E todas elas lideradas, já não pelo Ministério da Educação nem pelo Departamento da Educação Básica, mas pela Direcção Regional. No sentido de ir mostrar o que é que ia mudar nas escolas. Agora já não para o secundário, mas só para o básico, que passa a ser a preocupação fundamental. Com todos os órgãos de gestão das escolas. Isto quer dizer que essas reuniões foram sobretudo de sensibilização, de esclarecimento e de apresentação das mudanças, embora já toda a gente conhecesse o 6. Para discussão de alguns pontos que pareciam menos claros... E, nessa altura, ficou mais ou menos prometido que se iria fazer um plano de formação negociado com os centros de formação e que iriam ser mobilizados outros intervenientes, que iria haver uma segunda reunião (...)" (AMz7).
1.2.3. A <i>Task force</i> para dar um empurrão.	"(...) É nesse sentido que surge a 'Task Force', que viria a dar um empurrão. O empurrão tem vindo a ser dado, outra vez em cada área de abrangência de cada Área Educativa. Já começou a nível nacional, nos dias 8 e 9 de Junho, não posso precisar. Em Lisboa. Tem sido uma realização conjunta das direcções regionais e do DEB e, então, vêm representantes do Ministério da Educação, do DEB, da DREC e dos CAEs — nomeadamente as pessoas que em cada CAE fizeram a formação para a reorganização curricular — e reúnem-se na zona de abrangência de cada CAE. Outra vez com todos os órgãos de gestão. Mas também com as pessoas que têm estado, ou a fazer formação ou nas instituições do ensino superior. Por exemplo a área da Direcção Regional do Centro, o Ministério da Educação têm protocolos com três instituições do ensino superior. O que significa que cada uma dessas instituições tem uma pessoa requisitada pelo DEB, como é o caso da ESEV"(AMz8). "Portanto, essa 'Task Force' é uma espécie de empurrão... Não sei se é final, mas pronto, é um empurrão. Para fazer força. No qual vão ter um papel preponderante as escolas que têm estado na gestão curricular flexível. Uma vez que algumas das mudanças que o 6 está a implementar são, por um lado, mudanças que as escolas já estão a implementar — Isso acontece nomeadamente com as NAC — mas também, porque as dificuldades que eles tiveram são também um pouco as dificuldades que as escolas que agora vão começar de novo vão ter. Se calhar, algumas delas, aprendem com as outras..." (AMz9)
1.3. Referências ao acompanhamento	prestado por outros organismos e instituições
1.3.1. acompanhamento do DEB	"ainda houve alguma intervenção junto das escolas pelo DEB, directamente [por intermédio de professores requisitados no âmbito de um protocolo com instituições do ensino superior] (...) um encontro nacional organizado pelo DEB, embora com a colaboração das Direcções Regionais, depois, a seguir, houve um outro encontro" (AMz10).
1.3.2. A colaboração das escolas com projecto de gestão flexível	"Como eu disse, por dificuldades que se prendem, primeiro com a saída do 6 e também pelo facto desse conjunto de pessoas que fazia parte desse conselho consultivo estar a ser assoberbado, se calhar, assoberbado é pouco!... — aliás, todas as escolas que estão na gestão curricular flexível ou quase todas foram extremamente assoberbadas para ir a tudo quanto era lado falar sobre a sua experiência — e isso acabou por inviabilizar a possibilidade de fazermos mais reuniões desse tipo (...)" (AMz11).

1.3.3. Iniciativas de outras instituições	“(…) como instituições do ensino superior, como centros de formação... fizeram muitos seminários, iniciativas... Inclusivamente sindicatos. Fizeram muitas iniciativas que visavam, por um lado, falar da gestão flexível como experiência e, por outro lado, preparar a reorganização curricular. Desde Janeiro, quase todos os sindicatos fizeram (...) seminários, jornadas de um dia, de dois..., com tema, sem tema específico. (...) mas em que as escolas que estavam na gestão curricular flexível foram sempre convidadas a dar o seu testemunho. E, frequentemente, essas instituições (...) arranjavam sempre maneira de ter não uma escola mas duas ou três. E... por aquilo que me apercebi foi sempre muito não copiar ou não fazer como aqueles estão a fazer... — claro que há sempre essa tendência (...)” (AMz12).
2.1. Para uma mudança lenta	
2.1.1. A prevalência de uma concepção restrita e hierárquica de currículo.	<p>“(…) algumas escolas, aquelas que ainda não perceberam que o currículo se constrói na escola e não vem de cima, continuam a achar que o currículo vem de cima e é igualzinho ao programa e, portanto: digam – nos lá o que é preciso fazer? É possível que isso aconteça. É possível que isso aconteça em muitas escolas. (...) Ainda continuamos a encontrar muita gente que considera que o programa é o currículo e que não é o facto de nós podermos decidir coisas nas escolas... (...) são as condições que o Ministério dá ou que não dá... (...) e que, portanto, como o Ministério não dá tudo, que não manda... que é um bocado ainda prevalecente, nalguns casos. Calculo que isso também vá mudar devagarinho (...)” (AMz13).</p> <p>“(…) as escolas sabem que o que se pretende não é fazer como os outros todos fazem (...) no sentido de: ‘é isto que me mandam fazer, então é isto que eu faço’. As escolas sabem isso. Aliás, todos os discursos do director do DEB, em todos os sítios..., andam sempre à volta disso. Da ideia de inovação, que não tem que ser de baixo para cima e que não pode ser de cima para baixo, e que não se está aqui a alargar uma experiência igual para todos, e que os professores têm que ter autonomia... Eu até já ando cansada de ouvir sempre a mesma coisa... vou sempre! De facto, isso é um tom muito repetitivo por parte do Ministério... (AMz14).</p> <p>“Eu outro dia fui a F, a uma reunião de conselho de docentes — nós temos como mania fazermos uma apresentação e, de seguida, pomos os professores a trabalhar e a discutir — e uma senhora disse-nos assim na cara: ‘eu não vim aqui para trabalhar, eu vim aqui para me dizer o que é que eu tenho que fazer de diferente’. (...) nós lá estivemos a tentar convencer, depois a senhora fez... Não sei se a convencemos, se calhar não a convencemos. Mas pronto! (...) essa ideia de: ‘digam lá então o que é que é para fazer que eu faço’, ou ‘que eu faço com alguma reclamação...’ nós encontramos isso ainda” (AMz15).</p>
2.1.2. As dificuldades em convencer as pessoas das vantagens da mudança.	“(…) E essa ideia de mudar... é um bocadinho difícil para as pessoas... às vezes quando sinto que as pessoas têm dificuldade e exclamam: ... ‘só mudanças, só mudanças!...’ eu costumo pedir para elas pensarem na mudança no sentido positivo. Ou seja, nós damos cargas afectivas às palavras, às vezes, se eu falar de mudança... de medo... de ... isso associamos sempre a uma coisa que é negativa. Eu às vezes costumo dizer às pessoas: ‘pensem lá na mudança e de medo mas não no sentido negativo mas no sentido positivo do termo’. Mesmo a ideia de projecto que agora as escolas têm que construir, anunciava a começar a pensar a ideia de mudança como progresso, não como retrocesso, não é? Para voltar à questão, que é: mudar... nós não vamos mudar nada de 180 graus, nós vamos mudar algumas coisas, algumas práticas... se calhar vamos mudando na medida em que conseguimos convencer as pessoas das vantagens que há em mudar, das razões que justificam a mudança para que elas possam perceber como é que elas são tidas e achadas. Como é que elas podem ser agentes dessa mudança e não apenas aqueles que mudam porque os outros os fazem mudar; agentes, no sentido daqueles que decidem não apenas mudam porque alguém os empurra (AMz16).
2.2. Os professores e a mudança.	
2.2.1. As práticas profissionais isolacionistas e a	“Se há coisa que vai ser difícil mudar, se há mudança importante são as práticas colaborativas dos professores nas escolas e isso é válido em todas as

<p>dificuldade da mudança para práticas colaborativas</p>	<p>escolas. É válido na promoção da transdisciplinaridade no 3º ciclo, porque os professores são muito da suas áreas disciplinares e é válido, noutro sentido completamente diferente, no 1º ciclo, por causa dum certo isolamento – e não é só geográfico – de... eu sempre fiz assim e, portanto, vou continuar porque dá resultado... – ainda que no 2º ciclo também haja dificuldades. E essa é uma dificuldade... porque as pessoas têm que decidir coisas em conjunto e frequentemente as pessoas não têm estado muito rotinadas em tomar decisões em conjunto, discutir as coisas... Quando se diz que são os professores que não querem mudar... se calhar, sim, mas não acho que a culpa seja dos professores, só assim. A nossa prática profissional é muito isolacionista: sempre fomos nós, dentro da nossa sala com os nossos alunos e, depois, quem manda aqui sou eu. E isso é muito válido até na própria formação... e o que está aqui em causa é um pouco práticas um bocadinho diversas. Até de consensualização de representações. Por exemplo o projecto, se todos estão a falar de projecto e a pensar em coisas diferentes... então... é preciso voltar um bocadinho atrás e pensar: o que é isso de projecto?... (AMz17).</p>
<p>2.2.2. A descrença na possibilidade dos professores se assumirem como decisores curriculares</p>	<p>“(...) Outra coisa completamente diferente é perguntar-me, se eu acho ou se eu penso, que os professores vão ser capazes de fazer essa mudança no sentido de se assumirem como decisores curriculares. Aí já tenho algumas dúvidas. Isto é, não sei se todos os professores, na generalidade, já se assumiram a si mesmos como decisores curriculares... Até porque, aqui há outra coisa que é preciso ter em consideração, que é: os professores durante anos não decidiam o currículo. Os professores decidiam o quê? Decidiam as festas do Natal,... decidiam as coisas que não eram importantes para o currículo. E agora têm algum receio, fundado... , fundado não, não é fundado se isso for cuidado, mas algum receio que... (...) Portanto, eu acho que..., quando as pessoas perceberem que ser decisor curricular também quer dizer ser responsável curricular... quando as pessoas forem capazes de fazer essa mudança... isso acaba por acontecer.. Mas, neste momento, não tenho, não me parece que toda a gente seja capaz... ou esteja preparada neste sentido de ser decisor curricular. Há outros que serão capazes, com certeza, podemos contar com esses (AMz18).</p>
<p>2.2.3. Uma postura instrumental dos professores perante a mudança</p>	<p>“(...) encaram muito em termos de deve haver. Ou seja, de que é que nós temos e de que é que nós não temos, e o que é que isto nos obriga a fazer em termos de organização? (...) Por exemplo: nós falamos em termos de projecto curricular de escola e falamos das decisões estratégicas que é preciso ter... e as escolas pensam no quadro: (...) como é que nós vamos meter estes cinco blocos de português, língua estrangeira (...) e história e geografia de Portugal (...) As escolas pensam em gerir os recursos humanos e nos melindres também humanos que isso vai dar. Que é: tantas horas para português, então quanto é que isso dá para os professores de português? As escolas ainda pensam muito nesse esquema. E muito no esquema: mas temos computadores para isso tudo?... Não temos uma sala...não há salas que cheguem. Não pensam muito: nós somos o centro. Também porque as práticas de avaliação da própria cultura de escola não estão muito enraizadas e, portanto, as escolas ainda não têm pensado muito nisso. Quando pensam em se avaliar, pensam muito em termos de se avaliar... em termos das coisas que fazem como <i>show off</i> (fachada). Noutro dia presidente de uma escola dizia assim: eu até concordo com isso que está a dizer, mas se eu não bato o pé à administração, os professores lá da minha escola dizem que nós não batemos o pé, que nós somos uns seguidores... portanto, é as escolas a dizerem assim: nós estamos de um lado da barricada e o ministério está do outro. E usam muito este tipo de argumentos para ter mais um professor de apoio a isto, para ter mais um recurso acolá... e isso é muito notório nas escolas. A guerra das escolas é muito essa de... uma guerra para levarem mais um microscópio electrónico ... (AMz19).</p>
<p>2.3. Os professores e o desenvolvimento da autonomia</p>	
<p>2.3.1. A falta de capacidade</p>	<p>“Neste momento não... Não sei, tenho algumas dúvidas. (...) não acho que as</p>

das escolas para assumirem uma maior autonomia.	escolas, neste momento, tenham capacidade para serem mais autónomas do que são. Por isso, acho que poderíamos deixar ao livre critério de cada escola. Não podemos é dizer: se quiserem façam. Neste momento, acho difícil que as escolas tenham margem de manobra. Claro que há bons exemplos, como a escola da Ponte, mas já leva mais de vinte anos de autonomia curricular... (...)" (AMz20).
2.3.2. Limites para a autonomia	"(...) bom mas se agora desatarmos todos a fazer cada um como cada escola quer... isto depois ninguém se entende... e então, 'agora como é que ficam as competências essenciais?' Já ando farta de dizer que agora as competências essenciais não estão em causa, que a escola não tem autoridade nem autorização para trabalhar as competências como lhe apetece, não, não pode. A escola tem autoridade é para discutir os modos, as metodologias, como achar muito bem, como achar mais eficazes (...)" (AMz21).
2.4. As necessidades de formação	
2.4.1. A ênfase na questão das competências e a promoção da capacidade de decisão na formação inicial	"Na formação inicial era essencial trabalhar a questão das competências. Até porque as competências têm outra coisa que me parece ser muito essencial (...) que é a sua relação essencial às áreas científicas. Isto porque, para além da dimensão pedagógica, é muito importante a dimensão científica. Por exemplo, ninguém consegue flexibilizar o programa se não perceber cientificamente a importância que ele tem. Flexibilizar o currículo é, em primeiro lugar, um desafio epistemológico. Ninguém tem autoridade para organizar esta ou aquela competência na matemática, nesta ou naquela disciplina, se não perceber muito para além daquilo que ali está. Portanto, eu não acho que, ao contrário do que tem sido dito, suponha uma menor competência científica, antes pelo contrário. (...) Por isso, se calhar, a formação inicial tem que ser mais exigente do que aparentemente é, hoje"(AMz22). "E, depois, se calhar, promover alguma capacidade de decisão..." (AMz23).
2.4.2. Uma formação contínua centrada nos interesses da escola	"(...) ela tem que ser centrada sobre aquilo que são os interesses da escola, não pode ser centrada naquilo que são as necessidades e os interesses individuais de cada professor, não pode. Porque, então, (...) só serve para promover a promoção na carreira. (...) não ajuda a resolver problemas. Os professores deverão enquadrar, contextualizar a formação. (...) os professores devem ser capazes de mobilizar os saberes colhidos em formações diversas e transferi-los para uma dada situação específica" (AMz24).
3.1. Para um modelo de reflexão prática	"Em termos teóricos (...) nós não já não estamos no modelo de inspiração tecnológico, é contra esse modelo de inspiração que nós claramente queremos ir. Também não estamos num modelo de uma certa reflexão crítica ou sócio-crítica, também não estamos. Talvez estejamos a experimentar, nomeadamente com a importância que estamos a dar às práticas colaborativas, um modelo mais de reflexão prática. Porquê? Porque nós não estamos a dizer que vamos trabalhar o currículo em função daquilo que neste momento, para este contexto, para esta turma, ou para esta escola, seja capaz de mobilizar, galvanizar estas pessoas, e de as transformar em agentes de mudança —que é, no fundo, a perspectiva sócio-crítica — (...) Mas queremos muito trabalhar essa dimensão mais prática do currículo, mais ligada à construção centrada na significância... Embora ligada à praxiologia, não é, ainda, numa perspectiva sócio-crítica, embora possam existir no 6/2001 elementos sócio-críticos: as práticas colaborativas dos professores e os professores como agentes colectivos de decisão curricular..., há, mas não chega. Eu não acho que estejamos já nesse patamar. Sobre tudo porque, na reorganização curricular, o currículo serve para melhorar as pessoas, torná-las cidadãs do país e do mundo, agentes intervenientes... mas não no sentido de mutação societal que os modelos sócio-críticos pretendem trabalhar" (AMz25).
3.2. Uma oportunidade para que todos os alunos aprendam	"(...) porque a diferenciação e a adequação pedagógicas não significam adequar nem facilitar tudo e anular isso pelo nível mínimo. De maneira nenhuma. O que está aqui em causa é ser capaz de pegar no projecto curricular e adequá-lo, até aos alunos que são mais espertinhos que os outros. (...) Isto quer dizer que, tal como antigamente utilizávamos a expressão objectivos de desenvolvimento (ou então aprendizagem em contexto de expansão), agora utilizamos a ideia de

	competência, que tem a dimensão de globalidade. A competência pode-se ir sempre aumentando, alargando ou aprofundando" (AMz26).
4.1. Concepções de professores.	
4.1.1. A prática do currículo como cumprimento do programa e os discursos correctos ou científico	"Em termos do que as pessoas fazem é ainda muito o programa, conteúdo. É ainda muito o assunto disciplinar que é preciso trabalhar. Em termos de discurso... também, por força de tanta formação, tanta coisa, as pessoas já fazem alguns discursos muito correctos ou científicos, ou vão atendendo a isso" (AMz27).
4.2. Concepções de alunos	
4.2.1. O currículo como algo a memorizar	"Os alunos acham, pelo menos a grande maioria deles, que aprender é empinar. E, os mais lúcidos, estão sobretudo preocupados com a história dos noventa minutos (...) Então, quando nós quisemos saber porque é que isso era assim, é porque eles achavam que alguns dos seus professores talvez não fossem capazes de trabalhar aulas de 90 minutos de outra forma..., diferentes das aulas expositivas que são sobretudo aquelas que eles têm agora com 50 minutos. Os alunos estavam, alguns, ainda muito convencidos que aprender e ensinar é sobretudo uma tarefa dirigida à memória. Mais que tudo, aquilo que nós fazemos quando estudamos é marraço (...)" (AMz28)
4.3. Concepções de pais	
4.3.1. O currículo como a acumulação de saber e a preocupação com a certificação escolar	"Os pais... alguns têm alguns medos... e os medos dos pais vão muito no sentido de 'será que estas mudanças vão ser mais eficazes?' (...) E, sobretudo alguns pais, pelo menos alguns, pais, estão muito preocupados não é tanto com as aprendizagens mas é com a certificação escolar. Isto é, a preocupação deles é: então, e que nota é que ele tem? E de que maneira é que a nota que ele vai ter com essas actividades vai ser melhor do que aquela que ele teve agora? (...). eles pensam assim: se as escolas não explicaram aos pais qual é a vantagem que têm aquelas componentes não disciplinares, eles podem pensar: mas então, se eles já tinham poucas aprendizagens a matemática e, se agora têm menos tempo a matemática para aprender, alguma coisa aqui não funciona bem... (...) Os pais também têm essa ideia de que estudar é marraço ou que é memorizar, que é saber informações, sobretudo (...) e os pais também têm a sua apreciação crítica, em função da eficácia que tem cada uma dessas coisas relativamente à própria progressão. Por isso é que os pais são os mais críticos relativamente ao facto das NAC não terem uma avaliação quantitativa. Há mesmo uma escola que (...) optou por dar uma nota quantitativa à área de projecto, e a escola fez isso porque os pais diziam: não tem nota, então não serve para nada (...). Esta é uma tarefa das escolas, elas precisam de mostrar aos pais para que é que serve cada uma dessas NAC (...)" (AMz29).
5.1. As competências entendidas como objectivo.	"Algumas escolas leram competência com objectivos, sem mais. Outras escolas têm-se vindo a preocupar paulatinamente com a questão das competências. Esta não foi a primeira prioridade, não foi.. Mesmo os primeiros projectos de gestão curricular flexível foram muito trabalhados em função dos assuntos dos programas disciplinares e menos das competências que esses programas disciplinares podiam trabalhar... e isso tem sido uma coisa que paulatinamente se vai falando, se vai trabalhando... mesmo em termos de formação. Se me perguntar assim: as pessoas, neste momento, nas escolas que estão em gestão curricular flexível, avaliam os alunos em função das competências ou dos objectivos? Muitas ainda avaliam em função dos objectivos. (...)" (AMz30).
5.2. A limitada implicação dos departamentos e a falta de capacidade das escolas para trabalhar competências	"Vão trabalhando... Também porque, há aqui outra questão, a lista das competências disciplinares ou das áreas disciplinares que inicialmente foi posta à colação e foi proposta pelo Ministério da Educação foi feita pelas pessoas que eram também as pessoas que faziam os programas, foi posta à discussão, se se lembra, em 96, quando foi a reflexão participada dos currículos... (...) só voltaram a falar e a pensar nisso quando no ano passado saíram as competências transversais e essenciais, de matemática e de língua portuguesa. Foram as três primeiras que saíram... e depois é que têm vindo a sair, ainda como proposta, as outras... e isso é que tem vindo a dificultar o trabalho dos departamentos. Esta coisa de pegar na ideia abstracta de competência e pegar

	no programa da disciplina e ver o que aqui é competência, o que é que não é, como é que isto se articula em função do discurso das competências... não é uma coisa muito fácil de fazer e, se calhar, as escolas não têm capacidade para o fazer. (...). Embora a culpa não caiba totalmente ao Ministério da Educação, mas às pessoas que as estão a trabalhar. Até agora ainda não saíram as competências todas, o que acaba por ser um atraso" (AMz31).
6.1. O estudo acompanhado	
6.1.1. Uma prática à imagem e semelhança dos APA.	"(...) se calhar, nalguns sítios, por exemplo o estudo acompanhado, é muito praticado à imagem e semelhança dos APA, como uma aula para, muito gerida em função das lógicas disciplinares, que deram azo aos APA e que agora se transpõem para o estudo acompanhado" (AMz32).
6.1.2. O critério de atribuição e o estudo acompanhado como explicações acrescidas de português e de matemática	"o 1º Documento de Trabalho fazia recomendações no sentido de ser um professor de línguas e um professor da área das ciências da natureza... A partir daí, algumas escolas generalizaram isso: é o professor de português e o de matemática. Houve aí outra variável que foram as provas aferidas que são o português e a matemática. Mas também a ideia de que o português e a matemática são as áreas nobres do currículo (...) as áreas de português e de matemática são áreas transversais por excelência, mas as pessoas não falam disso dessa maneira (...) o que é um facto é que algumas práticas das escolas transformaram o estudo acompanhado como explicações acrescidas de português e de matemática, porque eram aquelas que eram mais nobres e, isso, de facto, é um disparate. No fundo, o objectivo do estudo acompanhado, como é reforçado pelo 6/2001, funciona como um espaço para que o aluno adquira o seu estilo cognitivo próprio (...) eu acho que nenhum professor, profissional, pode dizer: a minha função não é ensinar os alunos a aprender. (...) " (AMz33).
6.2. Lógicas de atribuição da área de projecto a professores das áreas de expressões	
6.2.1. Uma forma de compensar a redução dos tempos disciplinares	"Na questão de que na área de projecto deve estar um professor das áreas de expressões há uma lógica diferente. Inicialmente, quando começou o 4848 disse-se que aquilo tinha que ter uma limitação horária de 30 horas ... o que quer dizer que, 30 horas mais as NAC, implicava reduzir nas outras áreas, nas disciplinas. Então, reduzia-se onde? Reduzia-se naquilo que se consideravam áreas menos nobres, menos importantes para o futuro? (...) foi nessa altura que se cortaram as horas aos professores (de educação visual e tecnológica). Pronto, então isto também passa por lógicas corporativas, que é: então quais são os professores que passam a ter menos importância numa escola? Aqueles que têm uma representatividade menor no conselho pedagógico, as consideradas mais supérfluas. Verificamos que as bases do poder do professor estão ainda, de certa forma, não na capacidade de detentor de informação mas na capacidade de certificar, porque é o professor que põe nota. Que é aliás isso que os alunos mais reconhecem: "eu não estou nada de acordo com a quilo que estás a dizer mas pronto, eu ponho isso no teste, tu corriges e depois dás-me um Bom. Nós todos temos a experiência de um aluno que se estava para reprovar por causa de um dois às áreas de expressões e as pessoas diziam: oh colega, veja lá... e se fosse o professor de matemática ou de português, ninguém questionava..." (AMz34).
6.2.2. A associação da área de projecto à área-escola	"Outro conjunto de argumentos reside no seguinte: as áreas de projecto servem para quê? Para fazer flores? Isso tinha a ver com a área - escola. A área-escola foi muito associada à ideia de fazer flores, fazer coisas que não eram relevantes. Por muitas razões, nomeadamente por não ter um espaço próprio no currículo e a área de projecto está a ser muito associada à ideia de área - escola; até na cabeça dos pais e de alguns professores. (...). Então... a área de projecto, também diz na lei que serve para desenvolver nos alunos competências para reconhecer as situações problemáticas, equacionar esses problemas e ser capazes de dar seguimento, resolução a esses problemas... Não deve por isso terminar num cartaz, que ninguém vai ler.. e que não vai servir para nada. Não quero com isto dizer que a área de projecto tem que servir para alguma coisa de social. Não tem que ter é o sentido de produção, é isso que é importante. Então, associam-se os professores de educação visual e de educação tecnológica àqueles que, para além de não serem tão importantes no

	currículo, sabiam fazer melhor essas flores” (AMz35).
6.2.3. A experiência na prática do método de resolução de problemas	“Um terceiro argumento, no 3º ciclo, era o de que os professores da área de projecto já trabalhavam no método de resolução de problemas. Partindo do programa, estas áreas estão obrigados a desenvolver, mas pode usar-se em qualquer outra disciplina ou área disciplinar”(AMz36).
6.2.4. Os hábitos de trabalho em par pedagógico	(...) Um quarto argumento era o de eles já estarem habituados a trabalhar em par pedagógico e isso era uma coisa que facilitava. Bom, se calhar é verdade, ainda que existam escolas onde esses pares pedagógicos nunca funcionaram enquanto tal, ainda hoje” (AMz37).
6.3. A formação cívica como uma coisa normativa	<p>“Portanto, se me perguntar qual é aquela que tem sido implementada com menos competência é a formação cívica. Por causa da associação que é feita de que a educação para a cidadania é uma coisa normativa, é uma coisa que serve para impor valores e regras. Também é aquela que se fala menos, talvez por ser a única que não é implementada em par pedagógico, o que exterioriza sempre algumas dificuldades, mais do que coisas boas” (AMz38).</p> <p>“Mas entenda um pouco a preocupação do Ministério que é a de ter um espaço onde possa dar corpo a uma coisa que tem que ser definida pelo conselho de turma e pela escola... aliás, é o que diz o 6/2001 (...) Eu não gosto... até por causa da forma muito normativa com que se gere a formação cívica. Mas, por outro lado, o que é que nós temos em contraponto? Será que isso iria obrigar as escolas e os professores a trabalhar nas escolas a formação cívica? Eu aí já não tenho a certeza. Não gosto, se calhar não foi uma boa solução, mas percebo que tenha sido a solução possível” (AMz39).</p>

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA (AMz)

Professora requisitada pela DREC para fazer o acompanhamento do projecto de gestão flexível do currículo na Região Centro

1. No âmbito das funções que desempenha, quais as acções que considera (ou considerou) prioritárias?

Bom, eu comecei o trabalho lá na direcção regional a fazer o acompanhamento da gestão curricular flexível. Mas, agora, desde que saiu o 6 [Dec. Lei nº 6/2001], a função é menos essa e muito mais a de ser quase... a função de sensibilizar as escolas que ainda não estão na gestão curricular flexível para a reorganização curricular do ensino básico. Eu há... Se olhar para a minha agenda verifica que eu todos os dias vou a algum sítio falar da reorganização curricular e, menos vezes, tenho andado a acompanhar. O que é uma limitação para mim, também, e para as escolas que, se calhar, com maioria de razão me dizem: 'eu não me sinto acompanhada, e estou na gestão curricular flexível!' Porque eu tenho andado ultimamente só a fazer sensibilização à reorganização curricular. Vou aos CAE [Centro de Área Educativa]... mas tenho andado... basicamente vou fazer isso.

Assim, se me pergunta quais são as funções que desempenho? Olhe, são mais as de sensibilizar para a reorganização curricular. Efectivamente, é isso que tenho andado a fazer. Nós temos um esquema de acompanhamento definido, aprovado pela direcção regional e subscrito pelos CAEs. O plano de acompanhamento este ano — isto porque a direcção regional todos os anos tem feito um plano de acompanhamento diferente — O plano de acompanhamento que eu propus no início do ano, e que foi aprovado, quer pela DREC [Direcção Regional de Educação do Centro] quer pelos CAEs, numa reunião de Coordenadores de todos os CAEs, constava basicamente em centrar o acompanhamento nos CAEs e centrar o acompanhamento em assuntos que já tinham sido inclusivamente identificados pelas escolas. Quer na avaliação que tinha sido feito no ano passado, quer na avaliação que, de uma forma menos formal, tinha sido feita num encontro que houve no ano passado — tal e qual como houve também este ano — entre todas as escolas que tinham estado a fazer gestão curricular flexível. As escolas tinham dito que o que era mais importante era as escolas puderem trocar experiências umas com outras escolas, que o que era mais interessante era debater os assuntos que preocupavam as escolas.

Então, nós, elencámos um conjunto de assuntos que fomos debatendo em todas as reuniões. Então, o plano de acompanhamento incluía: em primeiro lugar, uma coisa que nós chamávamos a Linha da Frente, que era desenvolvida a nível dos CAEs e que constava de reuniões — inicialmente eram para ser duas por trimestre, depois passou a ser só uma, mas isso foi só por razões de operacionalidade e de tempo — e, em cada uma dessas reuniões, que eram feitas a nível de cada CAE, era enviado às pessoas uma espécie de roteiro. Era mandado para as escolas aquilo que iriam discutir, o que era importante; coisas que as pessoas podiam inclusivamente levar para nós podermos discutir mais aprofundadamente... E tinha, mais ou menos, esta sequência: na primeira reunião o assunto eram as NAC [designação vulgarizada, utilizada referir as componentes curriculares não disciplinares], na segunda o assunto era a avaliação e as competências, na terceira reunião o assunto era o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma. Depois, tivemos que fazer uns ajustamentos, por causa dessa história de termos não seis reuniões por ano mas apenas uma por cada período. Porque, depois, juntaram-se outras coisas que não estavam inicialmente previstas.

Além disso, havia planeado, também, fazer-se um outro nível de encontros..., dos quais ainda se realizou um. Que era com uma representação já não da escola a falar dela mesma mas... de haver um tipo de representação de cada nível e de cada tipo de escola. Ou seja, havia uma escola do primeiro ciclo 'nova', quer dizer que já não era a primeira vez que estava no projecto — porque, nos 45 projectos da área de influência da DREC, há essas duas circunstâncias — E, depois, uma escola do segundo ciclo que fosse 'nova' e outra que fosse 'velha'. E, depois, cada CAE, ou o seu coordenador — há seis CAEs na Direcção Regional do Centro — escolhia a escola. O representante dessas escolas ia a esses grupos que nós chamávamos grupos consultivos que funcionou na Direcção Regional em Coimbra. O objectivo era tentar identificar aquilo que eram as principais preocupações, já a pensar no futuro, ou seja, naquilo que podia ser redimensionado até para o próprio acompanhamento.

Como eu disse, por dificuldades que se prendem, primeiro com a saída do 6 e também pelo facto desse conjunto de pessoas que fazia parte desse conselho consultivo estar a ser assoberbado, se calhar, assoberbado é pouco!... — aliás, todas as escolas que estão na gestão curricular flexível ou quase todas foram extremamente assoberbadas para ir a tudo quanto era lado falar sobre a sua experiência — e isso acabou por

inviabilizar a possibilidade de fazermos mais reuniões desse tipo. Além disso, há outro tipo de Acompanhamento... não é propriamente assim... Isto é, fazemos em termos gerais.

Para além disso havia acompanhamento directo às escolas. Sempre que a escola dizia: olhem, venham cá, porque isto, porque aquilo, ... nós íamos. Quando a direcção regional achava que algo não estava bem naquela escola, o Director Regional convocava os professores daquela escola... e, nós, íamos lá fazer uma reunião com eles... Fizemos isso em dois casos.

Mas, quando saiu o 6, o Ministério, aliás, mesmo antes de sair o 6 — já foi em Dezembro, salvo erro — o Ministério da Educação veio a todas as zonas — aqui na Zona Centro veio a Aveiro e veio à Guarda — fazer a apresentação das mudanças que iam aparecer no currículo do ensino básico e no ensino secundário, porque veio também o Director do Departamento do Ensino Secundário. Vieram fazer a apresentação do que ia mudar no currículo, no ensino básico e no ensino secundário — nessas reuniões estiveram só os órgãos estiveram só os órgãos de gestão das escolas, todos — Depois, quando saiu o 6/2001, houve um conjunto de reuniões com os conselhos executivos a nível de cada CAE — em Março, foram feitas todas em Março — e todas elas lideradas, já não pelo Ministério da Educação nem pelo Departamento da Educação Básica, mas pela direcção regional, no sentido de ir mostrar o que é que ia mudar nas escolas. Agora já não para o secundário mas, só, para o básico, que passa a ser a preocupação fundamental — com todos os órgãos de gestão das escolas [direcções executivas].

Isto quer dizer que essas reuniões foram sobretudo de sensibilização, de esclarecimentos, de apresentação das mudanças — embora já toda a gente conhecesse o 6. Discussão de alguns pontos que pareciam menos claros ... E, nessa altura, ficou mais ou menos prometido que se ia fazer um plano de formação negociado com os Centros de Formação e que iriam ainda ser mobilizados outros intervenientes, que iria haver uma segunda reunião: é nesse sentido que surge a Task Force, que viria a dar um empurrão. O empurrão tem vindo a ser dado, outra vez, em cada área de abrangência de cada Área Educativa. Já começou, a nível nacional nos dias 8 e 9 de Junho, não posso precisar, em Lisboa.

Tem sido uma realização conjunta das direcções regionais e do DEB e, então, vêm representantes do Ministério da Educação, do DEB, da DREC e dos CAEs — nomeadamente as pessoas que em cada CAE fizeram formação para a reorganização curricular e que se reúnem na zona de abrangência de cada CAE, outra vez com todos os órgãos de gestão. Mas, também, com as pessoas que têm estado ou a fazer formação ou nas instituições do ensino superior — por exemplo, na área da Direcção Regional do Centro, o Ministério da Educação tem protocolos com três instituições do ensino superior, o que significa que cada uma dessas instituições tem uma pessoa requisitada pelo DEB, como é o caso da ESEV (Escola Superior de Educação de Viseu).

Portanto, essa Task Force, é uma espécie de um empurrão..., não sei se é final... mas, pronto, é um empurrão... para fazer força. No qual vão ter um papel preponderante as escolas que têm estado na gestão curricular flexível. Uma vez que algumas das mudanças que o 6 está a implementar são, por um lado, mudanças que as escolas já estão a implementar — isso acontece nomeadamente com as NAC, mas também porque as dificuldades que eles tiveram são também um pouco as dificuldades que as escolas que agora vão começar de novo vão ter; se calhar, algumas delas... aprendem com os outros...

– Deste modo, não se corre o risco de voltar a uniformizar os processos?

Não. Até porque algumas escolas foram a sítios fazer assim: como é que nós estamos a fazer... e, às vezes, quem é que convidou essas escolas? Por vezes foram outras escolas, outras vezes foram centros de formação...

Há... ainda me esqueci de dizer, que além do Acompanhamento da Direcção Regional ainda houve alguma intervenção feita junto dessas escolas pelo DEB, directamente. Houve um Encontro só com o 1º ciclo que foi realizado aqui em Viseu, ainda em Dezembro - um encontro nacional organizado pelo DEB, embora com a colaboração das direcções regionais - depois, a seguir houve um outro encontro...

Há... esqueci-me de dizer que nós transformámos a última reunião dessas do... transformámos numa reunião com toda a gente da direcção regional..., porque as pessoas acharam que... - então este ano nós não nos reunimos todos, então nós só nos reunimos na abrangência de cada CAE? Então mudamos essa última reunião que era sobre o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, em vez de ser uma reunião feita em cada CAE, fizemos um dia inteiro... com todas as escolas... que foi o Encontro Regional. E, além disso, houve as iniciativas do DEB ainda que em articulação com a direcção regional. Portanto, houve essa do 1º ciclo, vai haver outra para a semana..., genérica, não é só para as escolas do 1º ciclo... que é a tal de 2 e 3 que é em Aveiro. É um Encontro Nacional de todas as escolas que estiveram este ano em gestão curricular flexível. Já não só as do 1º ciclo. E isso quer dizer que, para além desse acompanhamento que é feito mais pontualmente, ainda havia essas iniciativas. Além disso ainda - e houve um acréscimo - outras

instituições como instituições do ensino superior, como centros de formação fizeram muitos seminários, iniciativas... Inclusivamente sindicatos! Fizeram muitas iniciativas que visavam, por um lado, falar da gestão curricular flexível como uma experiência e, por outro lado, preparar a reorganização curricular. Desde Janeiro, quase todos os sindicatos fizeram coisas. Fizeram seminários, jornadas de um dia, de dois... com tema ou sem tema ou com temas específicos. Por exemplo um em que nós participámos que era sobre estudo acompanhado, mas em que as escolas que estavam na gestão curricular flexível foram sempre convidadas a dar o seu testemunho. E, frequentemente, essas instituições... ou pessoas que organizavam arranjavam sempre a maneira de ter não uma escola mas duas ou três. E... por aquilo que eu me apercebi foi sempre muito não copiar ou não de fazer como aqueles estão a fazer... — claro que há sempre um pouco essa tendência — mas de ver: olhe eu faço assim e, aquele, eu faço assado... Até para obrigar as pessoas, entre aspas este obrigar, a pensar que talvez as realidades não sejam as mesmas, talvez a reforma gire em função disso... não seja rigorosamente a mesma coisa...

Portanto, também tem aqui um pouquinho a ver com aquilo que as pessoas habitualmente dizem que é: não nos interessa que venha alguém falar de cima, interessa-nos alguém que nos venha ajudar a organizar melhor o nosso projecto. E, de facto, eu digo... eu não tenho experiência nenhuma em gestão curricular flexível, eu nunca estive numa escola com gestão curricular flexível, não é! Portanto, tenho falado sempre da gestão curricular flexível, trabalhado sempre a gestão curricular flexível ... de lado, de cima para baixo ... um bocadinho nas margens, nunca no centro, eu nunca estive de facto numa escola... e, portanto, entendo que, se calhar, as pessoas até sentem com maior autoridade quem já por lá passou, quem tem as mãos na massa...

2. Há quem considere que a administração educativa, ao generalizar a reorganização curricular aos 1º e 2º ciclos do ensino básico, no próximo ano lectivo, está a proceder a um processo decretado de mudança. Qual é a sua posição sobre essa realidade?

Bom, claro que as pessoas podem entender isso assim, e... na pergunta anterior que me fez que é: - então não vão copiar tudo, não vai ficar tudo igual? [a propósito da uniformidade com a formação das escolas] É um risco que se corre... algumas escolas, aquelas que ainda não perceberam que o currículo se constrói na escola e não vem de cima, e que, portanto, continuam a achar que o currículo vem de cima e é igualzinho ao programa e, portanto: digam - nos lá o que é preciso fazer, é possível que isso aconteça, é possível que aconteça em muitas escolas... Eu noutra dia fui para Fátima a uma reunião de um Conselho de Docentes — nós temos como mania de fazermos uma apresentaçãozinha e depois, a seguir, pomos os professores a trabalhar e a discutir — e uma senhora disse-nos assim, na cara: eu não vim aqui para trabalhar, eu vim aqui para me dizer o que é que eu tenho que fazer diferente. Bem, então nós lá estivemos assim a tentar convencer, depois a senhora fez... Não sei se a convencemos, se calhar não convencemos, mas pronto! De qualquer forma, essa ideia de: digam lá então o que é que é para fazer que eu faço, ou que eu faço com alguma reclamação... nós encontramos isso ainda. Isto é, ainda continuamos a encontrar muita gente que considera que o programa é o currículo. E que não é o facto de nós podermos decidir coisas nas escolas... mas são as pessoas que fazem a diferença, o que vai ter influência no currículo mas, pelo contrário, são as condições que o Ministério dá ou que não dá... e que, portanto, como o Ministério não dá tudo, então o Ministério é que não manda... Que é um bocado ainda prevaLENcente nalguns casos. Calculo que isso também vá mudar devagarinho... Não vai mudar, de certeza, no dia 15 de Setembro, lá isso não vai.

3. Como avalia a capacidade das escolas e dos professores para levarem a cabo processos de mudança construídos a partir dos contextos locais ?

Nestes últimos tempos, em que temos andado a preparar a organização curricular, nós temos dado um pouca a ênfase no seguinte: reparem que não nos está a ser pedida uma mudança radical, está-nos a ser pedida uma mudança. Se calhar, nós podemos falar do currículo que deixou de estar centrado no programa para estar centrado na escola uma mudança radical que de facto é...

Agora, essa mudança também se constrói... e não vale a pena nós estarmos a dizer às pessoas que tudo o que elas fizeram até agora é mau. Primeiro porque não é, o que é de facto verdade e, em segundo lugar, porque mudar significa saber porque é que se muda, querer mudar e, para além disso, é preciso saber se eu tenho condições para mudar. Isto é, se a minha perna é capaz de chegar lá do outro lado... senão cai no abismo ou, então, dou um salto para outro lado, mas fico na mesma. E essa ideia de mudar... é um bocadinho difícil para as pessoas... às vezes quando sinto que as pessoas têm dificuldade e exclamam: ... só mudanças, só mudanças!... eu costumo pedir para elas pensarem na mudança no sentido positivo. Ou seja, nós damos cargas afectivas às palavras, às vezes, se eu falar de mudança... de medo... de ... isso associamos sempre a uma coisa que é negativa. Eu às vezes costumo dizer às pessoas: pensem lá na mudança e de medo mas não no sentido negativo mas no sentido positivo do termo.

Mesmo a ideia de projecto que agora as escolas têm que construir, anunciava a começar a pensar a ideia de mudança como progresso, não como retrocesso, não é? Para voltar à questão, que é: mudar... nós não vamos mudar nada de 180 graus, nós vamos mudar algumas coisas, algumas práticas... se calhar vamos mudando na medida em que conseguimos convencer as pessoas das vantagens que há em mudar, das razões que justificam a mudança para que elas possam perceber como é que elas são tidas e achadas. Como é que elas podem ser agentes dessa mudança e não apenas aqueles que mudam porque os outros os fazem mudar; agentes, no sentido daqueles que decidem não apenas mudam porque alguém os empurra.

4. Considera os professores confiantes nas suas capacidades relativamente à ideia de se tornarem construtores de saberes e configuradores de currículo?

Eu sinto que os professores, ao contrário do que possa parecer não têm uma baixa auto-estima, eu acho que os professores, às vezes não sentem muito reconhecido o trabalho que fazem e, portanto tendem a dizer assim: eu não faço, ou: eu não faço porque eu não acho que isso seja muito válido. Mas a ideia de sentir que os professores sentem-se incapazes de fazer... não... De vez em quando, até por causa das novas tecnologias, alguns lá se dizem incapazes, mas não é que isso afecte a sua auto-estima como professores.

Outra coisa completamente diferente é perguntar-me se eu acho, ou se eu penso que os professores vão ser capazes de fazer essa mudança no sentido de se assumirem como decisores curriculares? Aí já tenho algumas dúvidas, isto é não sei se todos os professores, na generalidade, já se assumiram a si mesmos como decisores curriculares... Até porque aqui há outra coisa que é preciso ter em consideração que é: os professores durante anos não decidiam o currículo. Os professores decidiam o quê? Decidiam as festas do Natal,... decidiam as coisas que não eram importantes para o currículo. E agora têm algum receio, fundado..., fundado não, não é fundado se isso for cuidado, mas algum receio que... bom mas se agora desatarmos todos a fazer cada um como cada escola quer... isto depois ninguém se entende... e então, agora como é que ficam as competências essenciais? Já ando farta de dizer que agora as competências essenciais não estão em causa, que a escola não tem autoridade nem autorização para trabalhar as competências como lhe apetece, não, não pode. A escola tem autoridade é para discutir os modos, as metodologias, como achar muito bem, como achar mais eficazes. Portanto, eu acho que..., quando as pessoas perceberem que ser decisor curricular também quer dizer ser responsável curricular... quando as pessoas forem capazes de fazer essa mudança... isso acaba por acontecer.. Mas, neste momento, não tenho, não me parece que toda a gente seja capaz... ou esteja preparada neste sentido de ser decisor curricular. Há outros que serão capazes, concerteza, podemos contar com esses.

5. Qual lhe parece ser a ideia de currículo que está mais presente nos professores com quem tem contactado? E nos outros agentes educativos, como sejam alunos e pais?

Em termos do que as pessoas fazem é ainda muito o programa, o conteúdo, é muito ainda o assunto disciplinar que é preciso trabalhar. Em termos de discurso.. também por força de tanta formação, tanta coisa, as pessoas já fazem alguns discursos muito correctos ou científicos, ou vão atendendo a isso.

Os alunos acham, pelo menos a maioria deles que aprender é empinar. E, os mais lúcidos, estão sobretudo preocupados é com a história dos noventa minutos. Em Março eu e a Fátima fomos a um seminário organizado só para alunos, embora lá estivessem também alguns adultos e, sobretudo, eram mais do ensino secundário do que do ensino básico, e curiosamente, as preocupações maiores dos alunos não era a Educação Sexual, que estava a falar-se muito na altura, não era a questão das notas nem a área de projecto, nem de estudo acompanhado... era sobretudo a história dos 90 minutos. Então, quando nós quisemos saber porque é que isso era assim, é porque eles achavam que alguns dos seus professores talvez não fossem capazes de trabalhar aulas de 90 minutos de outra forma..., diferente das aulas expositivas que são sobretudo aquelas que eles têm agora com os 50 minutos. Os alunos estavam, alguns ainda muito convencidos que aprender e ensinar é sobretudo uma tarefa dirigida à memória, mais que tudo; aquilo que nós fazemos quando estudamos é marranço (...). Isto significa que se eles estão com muito medo, sobretudo aqueles que lá estavam, do que é que ia acontecer numa aula de 90 minutos quando o professor ligasse a cassette que trazia do primeiro até ao nonagésimo! Eles não estavam a ver por si só que alguns professores actuais trabalhassem o currículo mais centrado nas actividades experimentais — eu devo lembrar que a actividade experimental não é igual a mais actividades de laboratório, isto é, fazendo mais aulas de laboratório é um exemplo de actividades experimentais, mas não é o único, não é a única circunstância. Faz-se aulas de laboratório em Física, em Ciências da Natureza e, eventualmente, noutras áreas onde seja possível ter um ensino mais controlado no laboratório, mas fazer actividades experimentais é igualmente válido noutras áreas disciplinares, inclusive na Filosofia, por exemplo — embora, neste caso, não faça parte do básico.

Isto quer dizer que passar essa mensagem... de que os alunos aprendem melhor se fizerem é alguma coisa que tem custado muito. Dizer assim: nós não estamos a descobrir a pólvora! Agora... que, por exemplo, os

alunos aprendem melhor fazendo toda a gente já sabe desde Piaget e toda a gente aprendeu Piaget sabe Piaget e os construtivistas de trás para a frente e ninguém se declara hoje que se aprende por repetição e reforço, ninguém hoje... pelo menos não tenho encontrado ninguém a defender uma posição behaviorista. De facto, o discurso das pessoas é: nós aprendemos por construção de conteúdos. O problema é que quando nós vamos ver em que condições essa construção cognitiva acontece é... eu digo e você neste momento têm que estar aí a fazer as suas construções cognitivas. E isso é muito igual aos ditames mais behavioristas. Do género eu digo-lhe e você repete. O professor não quer que: eu digo e o aluno repete, o professor quer: eu digo e o aluno percebe, reconstrói mentalmente, mas ainda não conseguiu ligar isso. Então em que condições é que eu posso obrigar melhor o aluno a construir mentalmente. Isto é, fazendo, não ouvindo.

- E os pais, qual a ideia de currículo que evidenciam?

Os pais... alguns têm alguns medos... e os medos dos pais vão muito no sentido de será que estas mudanças vão ser mais eficazes? Toda a gente sabe que nós temos graves problemas de aliteracia, toda a gente sabe que as aprendizagens da escola estão descontextualizadas... mas os pais continuam a temer que estas modificações talvez não seja de molde a fazer aprender melhor. E sobretudo os pais, pelo menos alguns pais, estão muito preocupados não é tanto com as aprendizagens mas é com a certificação escolar. isto é, a preocupação deles é: então e que nota é que ele tem? e de que maneira é que a nota que ele vai ter com essas actividades vai ser melhor do que aquela que ele teve agora? Eu percebo, também sou mãe... e percebo que essas são preocupações dos pais, nós todos queremos o melhor para os nossos filhos.

Noutro dia estive numa escola e perguntei o que é que os pais estão à espera com a escolaridade? E eles estão sobretudo à espera que eles sejam felizes - eu também quero que os meus sejam felizes - mas quando se pergunta: então e essa felicidade passa porquê? Quase todos pensam que passa por escolaridade que seja socialmente relevante, seja socialmente vicariante, seja para que ele tenha uma vida melhor que a minha ou ter uma vida igual à minha, ou ter uma vida que possa ser não de limitação. Eles pensam assim: bom isto tem aqui umas coisas que antes não estavam lá e isto serve para quê? Se as escolas não explicaram eles pensam assim: se as escolas não explicaram aos pais qual é a vantagem que têm aquelas componentes não disciplinares, eles podem pensar: 'então mas então se eles já tinham poucas aprendizagens a matemática e se agora têm menos tempo a matemática para aprender, alguma coisa aqui não funciona bem...'. É difícil, por exemplo, fazer passar aos pais que o tempo não é o único factor de aprendizagem - a alguns professores também é difícil fazer passar essa mensagem, e se os professores, nem todos estão de acordo com isso, então imagine os pais.

De maneira que, relativamente aos pais, eles têm algumas recordações de terem também andado na escola e eles não tinham estudo acompanhado, não tinham área de projecto e portanto agora perguntam: então mas o que é que se estuda em área de projecto ou o que é que se estuda em estudo acompanhado? Como se estudar estas áreas fosse aprender uns conteúdos que não se aprendem nas outras. Os pais também têm esta ideia de que estudar é marrar ou que é memorizar, que é saber informações, sobretudo. às tantas, mobilizar a informação, mas não é só reter, não é? E os pais também têm muito a sua apreciação crítica, mesmo os pais da gestão curricular, em função da própria... da eficácia que tem cada uma dessas coisas relativamente à própria progressão. Por isso é que os pais são os mais críticos relativamente ao facto dos pais não terem uma avaliação quantitativa. Há mesmo uma escola, que é particular que ainda este ano, optou por dar uma nota quantitativa à área de projecto, e a escola fez isso porque os pais dizima: não tem nota, então não serve para nada. Tem nota, tem uma avaliação qualitativa, no entanto.... no entanto o peso da avaliação quantitativa..., das médias e, depois, se o filho pode ou não pode ir para a universidade é uma coisa que os pais começam logo a pensar ainda na creche ou no 1º ciclo.

Esta é uma tarefa das escolas, elas precisam de mostrar aos pais para que é que serve cada uma dessas NAC e que, por exemplo quando nós estamos a trabalhar determinada área, mesmo uma área nobre; por exemplo matemática, não interessa apenas ensinar matemática, interessa sobretudo um determinado conjunto de competências que se trabalham... às vezes de formas muito mais subtis e mais ténues do que estar ali a fazer 3 x 1...

6. Na sua opinião, como é que as escolas que não estão no projecto de gestão flexível encararam a reorganização curricular?

Bem... as escolas, em termos de organizações encararam muito em termos de "deve haver", ou seja, de que é que nós temos e de que é que nós não temos e de que é que isto nos obriga a fazer em termos de organização. As escolas enquanto organização... ainda não se pensam a si mesmas como sendo centros de decisores curriculares. Por exemplo, nós falamos de projecto curricular de escola e falamos das decisões estratégicas que é preciso ter... e as escolas pensam no quadro: esta simples discussão de como é que nós

vamos meter estes cinco blocos de português, língua estrangeira e (isto no 2º ciclo) e história e geografia de Portugal não é entendido pela escola como dela - e, portanto, precisa de decidir colectivamente o que está a fazer com os seus alunos - As escolas pensam em gerir os recursos humanos e os melindres também humanos que isso vai dar que é tantas horas para português, então quanto é que isso dá para os professores de português? As escolas ainda pensam muito nesse esquema. E muito no esquema: mas temos computadores para isso tudo?... Não temos uma sala... não há salas que cheguem. Não pensam muito: nós somos o centro. Também porque as práticas de avaliação da própria cultura de escola não estão muito enraizadas e, portanto, as escolas ainda não têm pensado muito nisso. Quando pensam em se avaliar, pensam muito em termos de se avaliar... em termos das coisas que fazem como *show off* (fachada).

Noutro dia presidente de uma escola dizia assim: eu até concordo com isso que está a dizer, mas se eu não bato o pé à administração, os professores lá da minha escola dizem que nós não batemos o pé, que nós somos uns seguidores... portanto é as escolas a dizerem assim: nós estamos de um lado da barricada e o ministério está do outro. E usam muito este tipo de argumentos para ter mais um professor de apoio a isto, para ter mais um recurso acolá... e isso é muito notório nas escolas. A guerra das escolas é muito essa de... uma guerra para levarem mais um microscópio electrónico ...

7. Das críticas que habitualmente são ouvidas nas escolas relativamente ao processo de implementação da gestão flexível do currículo, quais são aquelas que considera mais pertinentes?

Está a falar nas críticas que tem feito a Luísa Alonso?

O seu trabalho é muito de estrutura orgânica (porque ela ainda não publicou o que diz respeito às escolas)... Por exemplo uma das críticas que ela faz é que há alguma desarticulação entre alguma legislação e algumas estruturas organizativas que foram criadas nas escolas por efeitos por ex. no 115 e isso não se nota às vezes até na linguagem que se utiliza. É verdade, ela tem completa razão e se calhar a escolas - e o ministério também - precisam de burilar esse tipo de coisas. Depois ela também notou algumas descoordenações relativamente à formação contínua e inicial que se faz - bom, a formação inicial depende das instituições que a fazem em 1ª instância - e acerca da formação contínua depois também há aqueles outros efeitos perversos que a formação contínua tem andado a criar desde que a foi implementada entre os quais os créditos e uma certa ideia lúdica de formação assumem maior realce. Portanto, formação que não é centrada nas escolas por maioria de razão e é sobretudo centrada na pessoa do professor. só se a escola se assumir como casa do currículo, aquela casa tem mobília - sem desprimor para a ideia de mobília - aquela casa tem gestor ou vários gestores... portanto, é em função disso que se vai construir o currículo.

Agora, outras críticas que têm vindo a ser feitas têm mais a ver com a questão da operacionalização. Por exemplo eu entendo que, se calhar, nalguns sítios, por exemplo o estudo acompanhado é muito praticado à imagem e semelhança dos APA [apoios pedagógicos acrescidos], como uma não uma aula para, muito gerida em função das lógicas disciplinares que deu azo aos APA e que agora se transpõe para o estudo acompanhado. Não é nada disso que se pretende. Culpa de quem? Não sei... culpa de muitos, culpa de todos, se calhar.

8. Como é que caracteriza o modo como as chamadas NAC têm vindo a ser implementadas nas escolas e, nesse contexto, a atribuição dessas áreas curriculares a professores de áreas disciplinares consideradas privilegiadas?

Bem, em 1º lugar, ainda no 4848, a primeira justificação que apareceu para os professores serem de áreas diferentes e até houve um documento - 1º documento: Documento de Trabalho, fazia recomendações no sentido de ser um professor de línguas e um professor no domínio da área das ciências da natureza... A partir daí, algumas escolas generalizaram isso: é o professor de português e o de matemática. Houve aí outra variável que foram as provas aferidas que são a português e a matemática. Mas também a ideia de que o português e matemática são as áreas nobres do currículo. É verdade que sim, se calhar o português e a matemática são áreas transversais por excelência e as pessoas não falam disso dessa maneira, embora a Lei de Bases já tenha falado nisso dessa maneira, pelo menos relativamente ao português (?) mas, o que é um facto é que algumas práticas das escolas transformaram o estudo acompanhado como explicações acrescidas de português e matemática porque eram aquelas que eram mais nobres e, isso, de facto, é um disparate. No fundo o objectivo do estudo acompanhado, como é reforçado pelo 6/2001, funciona como um espaço para que o aluno adquira o seu estilo cognitivo próprio. E isso quer dizer que aquele espaço tem que ser um espaço facilitador para isso. Eu acho que nenhum professor, profissional, pode dizer a minha função não é ajudar os alunos a aprender. É verdade que alguns têm a função mais específica de ajudar os alunos a aprender numa determinada área, e isso levar-nos-ia à questão de saber como é que foi construído o currículo, por classes? Por disciplinas?...

-E na a área de projecto?

Na questão de que a área de projecto deve estar um professor das áreas de expressões há uma lógica diferente. Inicialmente, quando começou o 4848 disse-se que aquilo tinha que ter uma limitação horária de 30 horas ... o que quer dizer que 30 horas mais as NAC implicava reduzir nas outras áreas, nas disciplinas. Então, reduzia-se onde? Reduzia-se naquilo que se consideravam áreas menos nobres, menos importantes para o futuro? Se se perguntar a um pai/mãe é importante para si e para o futuro dela que a sua filha não saiba desenhar? Não... entendia-se como uma coisa natural: “deixa lá filha, cá em casa nunca ninguém teve jeito para o desenho. Mas voltando à questão, foi nessa altura que se cortaram as horas aos professores (de educação visual e tecnológica). Pronto, então isto também passa por lógicas corporativas, que é: então quais são os professores que passam a ter menos importância numa escola? Aqueles que têm uma representatividade menor no Conselho Pedagógico, as consideradas mais supérfluas. Tendo por Base um texto de António Nóvoa, se perguntarmos o que é o poder do professor? Verificamos que as bases do poder do professor estão ainda, de certa forma, não na capacidade de detentor de informação mas na capacidade de certificar, porque é o professor que põe nota. Que é aliás isso que os alunos mais reconhecem: “eu não estou nada de acordo com a quilo que estás a dizer mas pronto, eu ponho isso no teste, tu corriges e depois dás-me um Bom. Nós todos temos a experiência de um aluno que se estava para reprovar por causa de um dois às áreas de expressões e as pessoas diziam: oh colega, veja lá... e se fosse o professor de matemática ou de português, ninguém questionava...

Outro conjunto de argumentos reside no seguinte: as áreas de projecto servem para quê? Para fazer flores? Isso tinha a ver com a área - escola. A área-escola foi muito associada à ideia de fazer flores, fazer coisas que não eram relevantes. Por muitas razões, nomeadamente por não ter um espaço próprio no currículo e a área de projecto está a ser muito associada à ideia de área - escola; até na cabeça dos pais e de alguns professores. Então na cabeça dos pais é uma coisa impressionante, o modo como eles fazem esse paralelo. Então... a área de projecto, também diz na lei que serve para desenvolver nos alunos competências para reconhecer as situações problemáticas, equacionar esses problemas e ser capazes de dar seguimento, resolução a esses problemas... Não deve por isso terminar num cartaz, que ninguém vai ler e que não vai servir para nada. Não quero com isto dizer que a área de projecto tem que servir para alguma coisa de social. Não tem que ter é o sentido de produção, é isso que é importante. Então, associam-se os professores de educação visual e de educação tecnológica àqueles que, para além de não serem tão importantes no currículo, sabiam fazer melhor essas flores. Um terceiro argumento, no 3º ciclo era o de que os professores da área de projecto já trabalhavam no método de resolução de problemas. Partindo do programa, estas áreas estão obrigados a desenvolver mas pode usar-se em qualquer outra disciplina ou área disciplinar. Por exemplo, Paulo Abrantes fez a sua tese de doutoramento exactamente sobre a inovação e a resolução de problemas na matemática. Um quarto argumento era o de eles já estarem habituados a trabalhar em par pedagógico e isso era uma coisa que facilitava. Bom, se calhar é verdade, ainda que existam escolas onde esses pares pedagógicos nunca funcionaram enquanto tal, ainda hoje.

- Destas áreas, qual é a que lhe parece que tem sido implementada com mais competência?

Não sei..., a formação cívica não é com toda a certeza. Portanto, se me perguntar qual é aquela que tem sido implementada com menos competência é a formação cívica. Por causa da associação que é feita de que a educação para a cidadania é uma coisa normativa, é uma coisa que serve para impor valores e regras. Também é aquela de que se fala menos, talvez por ser a única que não é implementada em par pedagógico, o que exterioriza sempre algumas dificuldades, mais do que coisas boas. Portanto, realmente as áreas de que se fala mais são realmente a área de projecto e o estudo acompanhado. Curiosamente algumas escolas dizem: nós funcionamos bem com a área de projecto e funcionam mesmo, outras dizem: nós funcionamos bem com o estudo acompanhado e funcionam mesmo. Eu acho que isso às vezes tem a ver com as pessoas que no terreno são capazes de trabalhar essas áreas e de organizar actividades pedagógicas diferenciadas que dêem corpo a essas áreas. Portanto, tem a ver muito com o entendimento e a representação que os professores responsáveis por essas áreas têm e são capazes de implementar. Portanto, isso tem muito a ver com as dinâmicas implementadas pelos professores envolvidos.

9. Há quem considere que a administração educativa, ao optar pela designação “formação cívica”, em vez de “educação para a cidadania”, está a valorizar um carácter mais normativo e restritivo dessa área curricular. Qual é a sua posição sobre isso?

Não, no 6/2001, no corpo do texto da lei está lá que a educação para a cidadania, a língua portuguesa, educação para o trabalho e as TIC, aquelas três em termos gerais e as TIC de uma forma operacional são áreas transversais. Mas se nós pensarmos, as TIC não, mas a educação para o trabalho, a língua portuguesa e a educação para a cidadania já estavam no 286/89; e se nós perguntarmos hoje: dá essa dimensão de transversalidade nas suas disciplinas à educação para a cidadania, à língua portuguesa e à dimensão humana do trabalho? Tirando, talvez, um pouco a educação para a cidadania, até porque se começou a falar muito... por causa de Timor, por causa da indisciplina na escola, por causa de muitos factores... da droga, etc., começou -se a falar mais disso, as outras duas, o caso da língua portuguesa ou da dimensão humana do trabalho, há-de procurar aí que nenhum projecto educativo numa escola tem isso como prioridade. Põem lá todos as finalidades, estão lá. Depois, vão ver: o que é que as escolas fazem para trabalhar isso? Não fazem nada. Fazem algumas coisas no âmbito da educação para a cidadania. O que é que eu queria dizer com isto? Se repararmos no 6/2001, diz assim: educação para a cidadania... e depois transversal, e depois pensamos assim: então mas como é que isto se operacionaliza em termos do currículo? Claro que sabemos que é transversal, é para estar em todas, mas depois não está em nenhuma... é aquela história... cabe a todos, mas depois não está em nenhuma. Foi para resolver isso. Mas, depois, repare que a formação cívica teve vários nomes... cabe a todos, mas não cabe a ninguém, foi para resolver isso que apareceu a formação cívica. Para dizer assim: ao menos, entendam este espaço como uma obrigação para operacionalizar qualquer coisa. Claro que houve pressões do DEB, houve pressões dos laicos, como Mário Soares, que disseram: é impensável nós continuarmos a ter só educação moral e religiosa em alternativa ao DPS – que também nunca funcionou – porque até parece que a educação cívica é igual a educação moral e religiosa, ou é impensável por isso como uma coisa perfeitamente arbitrária porque acontece às vezes e, muitas vezes, nem por isso, então é preciso torná-la intencional. Claro que isto tem sido muito criticado nalguns sectores que acham que – A Maria do Céu Roldão não fala disso agora, mas falou disso quando foi o DPS – então estamos a disciplinarizar a formação cívica – a Maria do Céu escreveu a penas esse texto a propósito do DPS, não agora – Mas entenda um pouco a preocupação do ministério que é a de ter um espaço onde possa dar corpo a uma coisa que tem que ser definida pelo conselho de turma e pela escola..., aliás é o que diz lá no 6/2001. Se nós hoje pensarmos nos exemplos da língua portuguesa e o exemplo da educação humana para o trabalho, o que nós vemos todos os dias nas escolas é que a escola não tem essa preocupação nas suas práticas, mostram práticas em que isso é contraditório. Há uma escola que pôs assim no projecto educativo, finalidade: trabalhar a dimensão humana do trabalho e depois pôs no regulamento interno: quando os meninos se portam mal, 1ª pena: advertência; 2ª ir para a rua; numa 3ª reincidência, os alunos vão ajudar a limpar o polivalente ou vão para a cozinha. O que é que se está aqui a dizer que é o trabalho? 1º que o trabalho é castigo; 2º que o trabalho não é humanizante, não engrandece e, em 3º lugar, que o trabalho é só o trabalho que se faz a esfregar físico, não é o trabalho intelectual. É uma contradição. Outro ex. a transversalidade da língua portuguesa, diz-se “somos todos professores de português”, mas depois as pessoas dizem: não vou corrigir os erros ortográficos... Eu, pessoalmente, mesmo pessoal, não costumo dizê-lo nas acções, talvez não pusesse a formação cívica como uma hora ali, porque a formação cívica pode-se trabalhar numa forma muito transversal e deve ser feita de uma forma muito transversal. Eu não gosto... até por causa da forma muito normativa com que se gere a formação cívica. Mas, por outro lado, o que é que nós temos em contraponto? Será que isso iria obrigar as escolas e os professores a trabalhar nas escolas a formação cívica? Eu aí já não tenho a certeza. Não gosto, se calhar não foi uma boa solução, mas percebo que tenha sido a solução possível.

10. Foram já publicadas as “competências gerais e transversais”, bem como as “essenciais” de algumas disciplinas. Qual tem sido o tipo de reflexão que elas têm merecido nas escolas? Em que medida as escolas estão a incorporar a ideia de aprendizagem por competências? Nesse contexto, qual considera ser o papel desempenhado pelos departamentos curriculares?

Algumas escolas leram competências com objectivos, sem mais; outras escolas têm-se vindo a preocupar paulatinamente com a questão das competências. Esta não foi a primeira prioridade, não foi. Mesmo os primeiros projectos de gestão curricular flexível foram muito trabalhados em função dos assuntos dos programas disciplinares e menos das competências que esses programas disciplinares podiam trabalhar ... e isso tem sido uma coisa que paulatinamente se vai falando, se vai trabalhando... mesmo em termos de formação. Se me perguntar assim: as pessoas, neste momento, nas escolas que estão em gestão curricular flexível, avaliam os alunos em função das competências ou dos objectivos? Muitas ainda avaliam em função dos objectivos. Até porque há aqui outra coisa, isto é, não se trabalha uma competência da mesma maneira que se o esquema pedagógico for por objectivos... e também não se avalia da mesma maneira... e nós continuamos a avaliar de papel e lápis, fazendo testes. Ora as competências não se avaliam por... — algumas avaliam-se através de papel e lápis, nomeadamente a competência da escrita... — mas outras competências não se avaliam através do papel e do lápis... e... então, se eu digo assim: aquele aluno de física teve mais nota

porque fez os testes todos muito bons, mas depois, quando fizemos os trabalhos práticos, não se adaptou a coisa nenhuma. Então, eu [professor] digo assim: eu não vou prejudicar este aluno só porque ele na parte prática não deu. Bem, não sei ...

– E os departamentos curriculares? Qual tem sido o seu papel?

Vão trabalhando... Também porque há aqui outra questão, a lista das competências disciplinares ou das áreas disciplinares que inicialmente foi posta à colação e foi proposta pelo ministério da educação foi feita quase sempre pelas pessoas que eram também as pessoas que faziam os programas foi posta à discussão, se se lembra em 96, quando foi a reflexão participada dos currículos... bom... depois as escolas guardaram esses documentos e nunca mais pensaram nisso... só voltaram a falar e a pensar nisso quando no ano passado saíram as competências transversais e essenciais de matemática e de língua portuguesa. Saíram no ano dois mil, algures em Janeiro, Fevereiro ou Março, não tenho a certeza. Foram as três primeiras que saíram ... e depois é que têm vindo a sair, ainda como proposta, as outras ... e isso é que tem vindo a dificultar o trabalho dos departamentos. Esta coisa de pegar na ideia abstracta de competência e pegar no programa da disciplina e ver o que aqui é competência, o que é que não é, como é que isto se articula em função do discurso das competências... não é uma coisa muito fácil de fazer e se calhar as escolas não têm capacidade para o fazer. Se não assim, que é pegar numa lista de competências e pensar assim: bom isto tem lógica, eu posso pegar neste assunto para trabalhar esta competência, ou esta competência não é importante, mas elas já estão ali elencadas de alguma forma... ou algumas delas... E isso tem vindo a ser dificultado. Embora a culpa não caiba totalmente ao ministério da educação mas às pessoas que as estão a trabalhar. Até agora ainda não saíram as competências todas, o que acaba por ser um atraso.

11. Um dos aspectos que muitas vezes se ressalta no contacto com as vivências escolares é a dificuldade dos professores trabalharem em equipa. Tendo em conta o contacto que tem mantido com as escolas envolvidas na gestão flexível do currículo, que reflexões faria sobre essa realidade?

Se há coisa que vai ser difícil mudar, se há mudança importante são as práticas colaborativas dos professores nas escolas e isso é válido em todas as escolas. É válido na promoção da transdisciplinaridade no 3º ciclo, porque os professores são muito da suas áreas disciplinares e é válido, noutro sentido completamente diferente, no 1º ciclo, por causa dum certo isolamento – e não é só geográfico – de... eu sempre fiz assim e, portanto, vou continuar porque dá resultado... – ainda que no 2º ciclo também haja dificuldades. E essa é uma dificuldade... porque as pessoas têm que decidir coisas em conjunto e frequentemente as pessoas não têm estado muito rotinadas em tomar decisões em conjunto, discutir as coisas... Quando se diz que são os professores que não querem mudar... se calhar, sim, mas não acho que a culpa seja dos professores só assim. A nossa prática profissional é muito isolacionista: sempre fomos nós, dentro da nossa sala com os nossos alunos e, depois, quem manda aqui sou eu. E isso é muito válido até na própria formação... e o que está aqui em causa é um pouco práticas um bocadinho diversas. Até de consensualização de representações. Por exemplo o projecto, se todos estão a falar de projecto e a pensar em coisas diferentes... então... é preciso voltar um bocadinho atrás e pensar: o que é isso de projecto ?...

12. Continua a ouvir-se nas escolas (e não só) a ideia de que a reorganização curricular propõe-se, sobretudo, contribuir para a melhoria das aprendizagens daqueles que são considerados alunos mais fracos e que não potencia as capacidades dos alunos considerados 'bons'. Como analisaria esta questão?

Isso não é verdade, isso é uma leitura um bocadinho enviesada, porque a diferenciação e a adequação pedagógicas não significam adequar nem facilitar tudo e anular isso pelo nível mínimo. De maneira nenhuma, o que está aqui em causa é ser capaz de pegar no projecto curricular e adequá-lo, até aos alunos que são mais espertinhos do que os outros. O que nós temos assistido até há bem pouco tempo é à existência de uma bitola média que, de facto, é um obstáculo intransponível para alguns que estão ali mas que é um tecto que amassa a cabeça para outros que poderiam ir incomensuravelmente mais longe e não vão porque consideram: então, se o tecto é este, porque é que eu hei-de querer furá-lo? Embora esses seja um dos medos, sobretudo dos pais... porque os filhos desmotivam-se quando não têm desafios para fazer. Isto quer dizer que, tal como antigamente utilizávamos a expressão objectivos de desenvolvimento (ou então aprendizagem em contexto de expansão), agora utilizamos a ideia de competência que tem a dimensão de globalidade, a competência pode-se ir sempre aumentando, alargando ou aprofundando.

13. Relativamente ao processo de implementação da gestão flexível, qual a sua posição quanto à ideia de atribuir às escolas uma maior margem de decisão na construção do currículo?

Neste momento não, não sei... tenho algumas dúvidas e explico porquê. Se nós olharmos, por comparação, para aquilo que fazem as escolas particulares, verificamos que elas não têm sido capazes de - e elas têm alguma autonomia - de redimensionar a sua intervenção, apesar dessa autonomia. Bom, então se os professores que estão nas escolas particulares são os mesmos que estão noutras, pelo menos a maioria deles, e têm formações similares, não acho que as escolas, neste momento, tenham capacidade para serem mais autónomas do que são. Por isso, acho que poderíamos continuar a deixar ao livre critério de cada escola. Não podemos é dizer: se quiserem, façam... Neste momento acho difícil que as escolas tenham margem de manobra.

Claro que há bons exemplos, como a escola da Ponte, mas já leva mais de vinte anos de autonomia curricular... Em 1982 começaram por eliminar os anos de escolaridade... e se eles fazem isso, com sucesso, então devem continuar, mas as outras, muitas delas, não têm condições...

14. Tendo presente as mudanças curriculares actuais, quais são as necessidades de formação que considera mais pertinentes? E os professores, quais são as necessidades que expressam?

Na formação inicial era essencial trabalhar a questão das competências. Até porque as competências têm outra coisa que me parece ser muito essencial e que não tem sido muito falada, que é a sua relação essencial às áreas científicas. Isto porque, para além da dimensão pedagógica, é muito importante a dimensão científica. Por exemplo, ninguém consegue flexibilizar o programa senão perceber cientificamente a importância que ele tem. Flexibilizar o currículo é, em primeiro lugar, um desafio epistemológico. Ninguém tem autoridade para organizar esta ou aquela competência na matemática, nesta ou naquela disciplina se não perceber muito para além daquilo que ali está. Portanto, eu não acho que, ao contrário do que tem sido dito, suponha uma menor competência científica, antes pelo contrário. Por exemplo, há tempos soube de uma experiência de uma colega de história que vai levar a história do sentido contrário... não começa lá nos confins mas parte de hoje, daquilo que hoje somos para trás, e isto implica saber história a sério. Por isso, se calhar a formação inicial tem que ser muito mais exigente do que aparentemente é hoje. E depois, se calhar, promover alguma capacidade de decisão... Agora, relativamente à questão da formação contínua e era aí que eu queria chegar, ela tem de ser cada vez mais centrada sobre aquilo que são os interesses da escola, não pode ser centrada naquilo que são as necessidades e nos interesses individuais de cada professor, não pode. Porque, então, só serve para valorizar individualmente cada um, o que é legítimo, e só serve para promover a promoção na carreira. Só, mais nada. Porque não ajuda a resolver problemas. Os professores deverão enquadrar, contextualizar a formação. Aquela ideia da transferibilidade que a competência dá também deve ser aqui aplicada, isto é, os professores devem ser capazes de mobilizar os saberes colhidos em formações diversas e transferi-los para uma dada situação específica.

15. Que sentidos pensa estarem subjacentes a este modelo curricular impulsionado pelo Ministério da Educação? Que sentido lhe atribui o Ministério da Educação? E as escolas? E, para si, que sentidos tem, de facto?

Em termos teóricos eu dir-lhe-ia o seguinte: nós já não estamos no modelo de inspiração tecnológico, é contra esse modelo de inspiração que nós claramente queremos ir. Também não estamos no modelo de uma certa reflexão crítica ou sócio crítica, também não estamos, talvez estejamos a experimentar, nomeadamente com a importância que estamos a dar às práticas colaborativas, um modelo mais de reflexão prática, porquê? Porque nós estamos a dizer que vamos trabalhar o currículo em função daquilo que neste momento para este contexto, para esta turma ou para esta escola, seja capaz de mobilizar, galvanizar estas pessoa e de as transformar em agentes de mudança - que é, no fundo a perspectiva sócio-crítica -, talvez isso possa ser válido para algumas pequenas parcelas... por exemplo se pensarmos como é que o currículo pode ser trabalhado junto de uma população creoula ou cigana, mas não acho que seja genérico... Mas queremos muito trabalhar essa dimensão mais praxica do currículo, mais ligada à construção centrada na significância ... Embora ligada à praxeologia, não é ainda numa perspectiva sócio - crítica, embora possam existir no 6/2001 elementos sócio-críticos: as práticas colaborativas dos professores e os professores como agentes colectivos de decisão curricular... há, mas não chega. Eu não acho que estejamos já nesse patamar. Sobretudo porque na reorganização curricular o currículo serve para melhorar as pessoas, torná-las cidadãs do país e do mundo, agentes intervenientes... mas não no sentido de mutação societal que os modelos sócio-críticos pretendem trabalhar.

– E as escolas, será que estão conscientes do modelo que está subjacente?

Não, quando muito algumas escolas – as escolas, na generalidade, não têm conhecimentos de teoria e desenvolvimento curricular – agora... as escolas sabem que o que se pretende não é fazer como os outros todos fazem, não é ir ali, assim todos, numa carreirinha... e ser mais papista do que o papa, no sentido de: é isto que me mandam fazer, então é isto que eu faço. As escolas sabem isso. Aliás, todos os discursos, nomeadamente do director do Departamento de Educação Básica, em todos os sítios... andam sempre à volta disso. Da ideia de inovação que não tem de ser de baixo para cima e que não pode ser de cima para baixo e que não se está aqui a tentar alargar uma experiência, igual para todos, e que os professores têm que ter autonomia... eu até já ando cansada de ouvir sempre a mesma coisa... vou sempre! De facto isso é um tom muito repetitivo por parte do ministério..., a Ana Benavente, então... ela vai sempre nessa onda. Claramente este é um modelo não tecnológico, que nós queremos mudar... Que nós queremos mudar o modelo tecnológico, isso está presente neles todos... ; em todas as intervenções: de Cândido Varela de Freitas, de Luísa Alonso, esta menos, mas Cândido Varela de Freitas todas as vezes fala disso.

ANEXOS V

Análise de relatórios de formação (RC)

Organização dos discursos dos formandos pelas dimensões, categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias	Referências aos discursos
	Subcategorias	
I Expectativas	1. Motivos justificativos da reorganização curricular 1.1. O aproveitamento da insatisfação generalizada e a manipulação encapotada dos currículos	RC1
	2. Considerações para as possibilidades de mudança 2.1. Dúvidas relativas à preparação da comunidade para poderem enfrentar o desafio da mudança 2.2. Dúvidas relativas à disponibilidade dos governantes para concederem autonomia às escolas 2.3. Temores relativos à situação dos alunos com maiores potencialidades e à possibilidade de rotulação dos alunos das escolas consideradas de menor qualidade 2.4. Receios sobre o decréscimo da qualidade de ensino e a falta de competitividade dos jovens portugueses 2.5. Descrença e desconfiança perante uma mudança decretada	RC17/RC7/RC1 RC17 RC1/RC1 RC3/RC16 RC7/RC6/RC6
	3. Representações sobre os sentidos da mudança 3.1. Os caminhos da mudança e os sentimentos de inquietação face ao desconhecido 3.2. As áreas curriculares não disciplinares como espaços que poderão dar novo rumo e sentido à escola 3.3. A mudança encarada como uma forma de legitimação de práticas já existentes no 1º ciclo	RC3/RC9/RC8 RC16 RC4/RC18
	4. A adesão aos princípios e a crença nas potencialidades da mudança 4.1. Virtualidades da reorganização curricular e a premência da mudança 4.2. A vontade de experimentar caminhos de inovação 4.3. A adesão condicional à mudança	RC10/RC8/RC13 RC17 RC14/RC11/RC16
	5. Reacções de apoio e de optimismo perante a mudança 5.1. O desenvolvimento de uma escola de qualidade e a diminuição do insucesso e do abandono escolar 5.2. O desenvolvimento de competências facilitadoras da adaptação dos indivíduos à sociedade	RC2 RC13
	6. Convicções e perspectivas de professores de escolas integradas no projecto de gestão flexível do currículo 6.1. Imagens relativas à introdução da gestão curricular flexível na escola 6.2. Uma forma de criação de factores geradores de sucesso educativo 6.3. A opção por uma mudança construída e a perplexidade perante a descrença dos outros	RC5 RC15 RC13

II. Constrangimentos	7. Aspectos limitadores da mudança 7.1. A descrença sobre a possibilidade de alteração das práticas docentes 7.2. A falta de práticas reflexivas e a renitência dos professores à mudança 7.3. Problemas e dificuldades de organização da mudança 7.3.1. O aumento da carga burocrática e a dificuldade na adaptação do currículo a cada aluno 7.3.2. As inconsistências ministeriais e o desajustamento das peças da máquina 7.3.3. Problemas relativos à organização das turmas e à distribuição de serviço docente 7.3.4. Dificuldades específicas do 1º ciclo 7.3.5. Dificuldades vividos numa escola integrada no projecto de gestão flexível do currículo	RC3/RC6/RC2 RC2/RC8/RC16 RC7/RC17/RC1 RC1 RC17/RC16/RC5 RC14 RC1/RC12 RC15
	8. Carências e necessidades de formação 8.1. A falta de conhecimentos sobre desenvolvimento curricular 8.2. A deficiente formação e informação dos professores sobre a reorganização curricular 8.3. A necessidade de uma formação que conduza à alteração das práticas	RC2 RC11 RC12
III Potencialidades	9. Referências às áreas curriculares não disciplinares 9.1. As áreas curriculares não disciplinares como a grande inovação da reorganização curricular 9.2. A construção do saber pelo aluno e a procura de caminhos baseados na auto-aprendizagem 9.3. As áreas curriculares não disciplinares enquanto espaços de compensação das actividades lectivas 9.4. O estudo acompanhado como a área mais inovadora da mudança	RC2/RC7/RC16 RC9/RC3 RC14 RC10
	10. A construção do currículo na escola e a afirmação do professor como decisor curricular	
	10.1. A consideração da heterogeneidade e a adaptação do currículo aos contextos reais 10.2. O desenvolvimento do trabalho cooperativo e a afirmação de práticas reflexivas 10.3. O professor como construtor da mudança	RC2/RC7/RC18 RC6/RC4/RC14 RC9/RC15/RC13 RC12/RC15/RC7

Análise de relatórios de formação (RC)

Os discursos dos formandos (organizados pelas categorias e subcategorias de análise)

Categorias	Discursos dos formandos
Subcategorias	
1. Motivos justificativos da reorganização curricular	
1.1.O aproveitamento da insatisfação generalizada e a manipulação encapotada dos currículos.	“(…) O Estado soube aproveitar-se da insatisfação generalizada que se vivia na educação em Portugal e, de uma forma encapotada (pois continua a manipular os currículos nacionais – ou não?), demitiu-se da responsabilidade dos insucessos que possam advir desta reforma sem se escusar a receber os louros que, eventualmente, possam surgir” (RC1);
2. Considerações para as possibilidades de mudança.	
2.1. Dúvidas relativas à preparação da comunidade educativa e da sociedade para poderem enfrentar o desafio da mudança.	“Estará a comunidade educativa preparada para responder às novas solicitações, intervindo construtivamente sempre que necessário? Terão todos os professores abertura de espírito suficiente para mudar práticas de trabalho, muitas delas adquiridas ao longo dos muitos anos de serviço que já têm?” (RC17)
	“Será que os professores (...) vão mudar a sua postura? Estes não são a regra poderão ser a excepção. Então e os programas? Ao que nos foi dado saber apenas um ou outro será reformulado. A ver vamos. Que as escolas/professores saibam gerir e fazer seu o espaço estreito e frágil que se chama autonomia” (RC7).
	“E como estarão a sociedade e os próprios professores preparados para o enorme desafio que este projecto lhes propõe? Estarão todos os professores dispostos a aceitar e gerir harmoniosamente a participação dos pais, dos alunos... E os pais? Será que estão preparados para o desafio que a reorganização curricular lhes exige? Continuarão a demitir-se da responsabilidade de formar os filhos? Se não; como assumirão essa responsabilidade?” (RC1).
2.2. Dúvidas relativas à disponibilidade dos governantes para concederem autonomia às escolas	“Estarão os governantes dispostos a autonomizar realmente as escolas, sem caírem na tentação de voltar a centralizar tudo como tem sido feito?” (RC17)
2.3. Temores relativos à situação dos alunos com maiores potencialidades e à possibilidade de rotulação dos alunos das escolas consideradas de menor qualidade.	“Terão as escolas de um meio mais desfavorecido capacidade para responder às necessidades dos alunos com maiores potencialidades?” (RC1).
	[Os pais] “Não pensarão duas vezes antes de matricular os filhos nesta ou naquela escola? Não arrastarão os alunos consigo, desde mais cedo, o ‘rótulo’ de formados na escola A ou B?” (RC1).
2.4. Receios sobre o decréscimo da qualidade de ensino e a falta de competitividade dos jovens portugueses	“Temos algum receio, caso não haja uma profunda maturação, que possa levar a um decréscimo da qualidade do ensino e à consequente progressão automática dos alunos e a um nivelamento por baixo. Se assim for poderá comprometer o aparecimento de quadros superiores na sociedade portuguesa com capacidade competitiva com os restantes parceiros na Europa. Neste caso teremos a reforma ideal para a consecução da escolaridade obrigatória, mas perdemos a possibilidade de liderança e competitividade. A performance dos nossos jovens não será compatível com a Europa e o mundo” (RC3).

	<p>“Nota final - faço notar que a possível confusão que se observa neste texto é fruto da confusão que vai na minha cabeça com a perspectiva de começar no próximo ano lectivo uma reforma para a qual em nada contribuí e a que muita gente chama, depreciativamente, ‘a reforma das cartolinas’” (RC16).</p>
2.5. Descrença e desconfiança perante uma mudança decretada.	<p>“Apesar das sucessivas reformas (...) os professores e até encarregados de educação possivelmente mais atentos continuam cada vez mais perplexos, mais descrentes face ao insucesso real dos nossos alunos em competências/destrezas básicas e ao abandono prematuro do sistema educativo” (RC7).</p> <p>“Uma reforma, uma reorganização, por melhor pensada que seja, não se pode fazer por decreto, não se impõe de cima. Ao invés, tem de ser sentida, aceite, partilhada por quem, no terreno tem de a levar a cabo. Receio que essa apropriação, por aqueles que a vão por em prática, não tenha sido realizada em tempo oportuno” (RC6).</p> <p>“Algumas escolas aceitaram o desafio de se tornarem uma espécie de cobaias daquilo que, teoricamente bem pensado, ninguém sabia como resultava na prática. Em circuito muito fechado, foram-se fazendo as primeiras reflexões, deverão ter-se acertado agulhas e alterado o que seria de alterar. As outras escolas, a maior parte delas, ia assistindo de longe, de muito longe, a estas movimentações, com os professores a olharem com uma certa desconfiança para mais uma experiência a seguir a tantas outras experimentadas” (RC6).</p>
3. Representações sobre os sentidos da mudança	
3.1. Os caminhos da mudança e os sentimentos de inquietação face ao desconhecido.	<p>“(…) o caminho a percorrer ainda é longo, pois vai exigir uma mudança radical na mentalidade de toda a comunidade educativa, o empenhamento e a disponibilidade dos professores, com reuniões constantes e actualização pedagógica permanente” (RC3).</p> <p>“Falar de currículo, de reorganização curricular (...) leva a questionar da viabilidade de pôr em prática todo este conjunto de acções. Mas afinal o que é que se pretende? Qual o objectivo desta «pré-ocupação» - que tanto dá que falar: uns com entusiasmo, outros com certas dúvidas e expectativas, outros, ainda, com certo incómodo e indiferença?” (RC9).</p> <p>“Se a legislação em vigor parece apresentar uma lógica interna de difícil contestação, se os vários documentos analisados revelam um discurso coerente e interessante, se as descrições das escolas pioneiras são cheias de optimismo, mal parece pôr em causa aquilo que parece ser um dos melhores remédios para os males do sistema educativo português. Contudo, muitas interrogações se me colocam: Que dados foram colhidos nas escolas ‘piloto’ sobre o desenvolvimento das competências essenciais, gerais e transversais? (...) Como articular o processo de aprendizagem de cada aluno, de cada turma, dos alunos de um determinado nível de ensino com a as provas aferidas, iguais para todo o país? (...) Cada professor (teve/terá) que se preparar para práticas diferentes. Como se sentem em relação a isso? As questões/interrogações aqui colocadas fazem parte de uma multiplicidade de perguntas e de inquietações do dia a dia das escolas e dos professores que, fatalmente, se vêem confrontados com uma realidade para muitos desconhecida” (RC8).</p>
3.2. As áreas curriculares não disciplinares como espaços que poderão dar novo rumo e sentido à escola	<p>“As minhas maiores expectativas vão para as áreas não disciplinares, aí sim, espaços de aquisição de valores e atitudes que possam dar novo rumo e sentido à Escola” (RC16).</p>

	<p>“Contudo, esta Reorganização Curricular transporta, à cabeça, virtualidades incontestáveis como o estudo acompanhado e a educação cívica, por estas parecerem ser áreas de importância fundamental para a construção da personalidade dos alunos”(RC8)</p>
3.3. A mudança encarada como uma forma de legitimação de práticas já existentes no 1º ciclo	<p>“No entanto esta reorganização curricular de que tanto se fala agora, não tem muito de novo, no que respeita às escolas do 1º ciclo. É uma ideia que nos transporta para uma gestão flexível dos currículos, a qual já é praticada, embora não seja habitual transpô-la para o papel em forma de projecto. Salvo raras excepções, as escolas do 1º CEB (...) têm de organizar-se por níveis e grupos de trabalho diferenciados (...) as necessidades de cada aluno, as suas características, são o motor da actividade na sala de aula (...). O mesmo se passa no que respeita à gestão do tempo de cada área disciplinar. O plano de trabalho traçado pela escola, contendo as directrizes do programa oficial, é desmantelado e dividido por períodos, meses, semanas e termina na planificação diária de cada aula. A gestão flexível é posta em prática no dia a dia, pois o professor ocupa com cada disciplina o tempo necessário consoante o tipo de actividade, o nível de dificuldade, a motivação e a pertinência, interligando sempre com respostas por parte da classe em geral e de cada aluno em particular” (RC4).</p> <p>“No 1º Ciclo, desde há muito se faz flexibilização dos currículos, sendo esta, até facilitada pela monodocência e na concretização da Área Escola numa perspectiva de interdisciplinaridade. É através destes projectos que o professor é construtivo e o aluno se torna um elemento activo, sendo este o construtor do saber ser, saber estar, saber fazer” (RC18).</p>
4. A adesão aos princípios e a crença nas potencialidades da mudança	
4.1. Virtualidades da reorganização curricular e a premência da mudança	<p>“É preciso um novo olhar, é preciso aceitar mudar... (...) parece-me pacífico as virtualidades desta reorganização curricular (...). No entanto o que se propõe, agora, é que, em vez de iniciativas pontuais se elaborem e concretizem projectos contextualizados e pertinentes que possam desencadear experiências de aprendizagem diferenciadas, num processo em que a avaliação é um elemento regulador” (RC10).</p> <p>“São os professores, nas suas escolas, que podem fazer a mudança. Ela é necessária. A sociedade actual exige - a. Os nossos jovens, hoje, sentem que a escola não corresponde às suas necessidades. O papel fundamental nas alterações que se devam dar, está no professor e no conceito que tem do currículo” (RC13).</p>
4.2. A vontade de experimentar caminhos de inovação	<p>“(…) só experimentando podemos avaliar as potencialidades e os constrangimentos de uma reorganização curricular, contudo (...) penso que se está a caminhar para a construção de uma escola para todos que seja ao mesmo tempo uma escola para cada um. Desta forma, não é possível copiar modelos na íntegra, os currículos deixaram unicamente de ‘vir de cima’, deixaram de ser um plano prescrito por alguém iluminado e passaram a ser interacção e participados; todos são chamados a intervir e a dar o seu contributo” (RC17).</p>
4.3. A adesão condicional à mudança	<p>“O princípio orientador desta reorganização curricular, é pois, o princípio de adequação dos conteúdos e dos processos de ensino às características dos alunos. Somos então obrigados a admitir a existência de uma diferenciação curricular exigida pelas diferenças presentes nos diversos grupos de alunos” (RC14).</p>

	<p>“Ao recorrer à Acção de Formação ‘Reorganização Curricular’ foi porque sentia necessidade de saber mais desta temática, uma vez que a partir do ano lectivo de 2001-2002 todas as escolas (...) terão que se organizar de modo a implementarem as três novas áreas curriculares não disciplinares (...)” (RC11).</p>
5. Reacções de apoio e de optimismo perante a mudança.	
5.1. O desenvolvimento de uma escola de qualidade e a diminuição do insucesso e do abandono escolar	<p>“Estamos verdadeiramente convictos de que a implementação da Reorganização Curricular vai originar uma Escola de qualidade, que vai permitir ter em conta a heterogeneidade dos nossos alunos, permitindo dar-lhes uma formação integral, preparando-os para a vida – o insucesso e o abandono escolar vão diminuir (...) Estamos bastante optimistas em relação às consequências da implementação deste projecto. Pode promover o sucesso dos nossos alunos desde que verdadeiramente adequado a eles (...). Parece que ficou evidenciado o nosso optimismo em relação à Reorganização Curricular que se inicia no próximo ano lectivo (RC2).</p>
5.2. O desenvolvimento de competências facilitadoras da adaptação dos indivíduos à sociedade	<p>“A ‘Instituição Escolar’ tem que passar a ser não apenas a fonte de transmissão de conhecimentos (...) mas a promotora de saberes que gerem competências que prepararão o indivíduo a ser capaz de articular a sua vida em sociedade. A Reorganização Curricular pode, como se espera, ser o ponto de partida para desenvolver nos alunos um saber em acção, envolvendo-os na sua própria aquisição de capacidades e atitudes, de sentido crítico e criativo (...) hoje a Escola tem que se organizar, para poder dar novas respostas a esta sociedade em constante mudança, redefinindo metas e objectivos, apetrechando os indivíduos com outras competências (...)” (RC13).</p>
6. Convicções e perspectivas de professores de escolas integradas no projecto de gestão flexível do currículo	
6.1. Imagens relativas à introdução da gestão curricular flexível na escola	<p>“Acontece que a Gestão Curricular tinha na sua árvore genealógica uns antepassados com muito mau feitio que ainda estavam na memória dos professores. É certo que apareceu airosa, muito diplomata, fazendo progressivamente amigos e conquistando o seu espaço. Alguns já a tratavam por tu, outros por você e havia naturalmente aqueles que ainda não queriam intimidades. Trazia umas ideias esquisitas sobre o currículo, as competências e tinha a ousadia de mexer com a própria lei, isto é, com os programas disciplinares, que são verdadeiros tratados. Para cúmulo, roubava a uns para dar a outros, mas não numa atitude de verdadeira samaritana, instalando, por isso, a guerra das horas. Obrigava a negociações constantes e a hastear a bandeira da paz, pedindo tréguas. E os professores, tal e qual soldados na frente de combate, devoravam os manuais de instrução, tentando ser os melhores recrutas. Ora estavam de um lado, ora passavam para o lado do inimigo, defendendo ciosamente o seu espaço. Olhavam, com desconfiança, aqueles que subiam ao púlpito e proferiam sermões comoventes sobre a nova filosofia de ensino, murmurando que ‘de médico e de louco, todos temos um pouco. E assim a reorganização curricular avançava, subtilmente, enviando como emissárias, três novas áreas que, por sinal, agradavam aos alunos e mereciam o aplauso dos encarregados de educação. Quanto aos professores... após o choque de terem de dividir o seu próprio espaço com os colegas, ficando mais apertadinhos, começaram a saborear a sensação de partilha como um gelado de dois sabores” (RC5).</p>

6.2. Uma forma de criação de factores geradores de sucesso educativo	<p>“Relativamente ao desenho curricular proposto de 30 horas, com tempos lectivos de 90 minutos (pontualmente 45 minutos em algumas disciplinas/ áreas curriculares), pressupôs uma redução no número de intervalos (por cada turno de actividades, de quatro intervalos passámos a ter dois). O tempo parece-nos mais rentabilizado. O aluno com menos intervalos melhora a sua atenção /concentração. Sempre que é possível, a ‘distribuição de serviço do professor’ é feita por áreas disciplinares dentro de uma mesma turma (Exemplo: o professor do 1º Grupo, leccionará à mesma turma Português, História, Estudo Acompanhado, será Director de Turma-professor de Educação para a Cidadania – e um dos Coordenadores da Área de Projecto). Tal orgânica implica o a redução do número de professores por turma e uma redução do número de turmas por professor. Provoca sempre um melhor conhecimento e uma relação mais próxima dos alunos”. Assim se consegue cumprir com maior facilidade um dos princípios do professor, para mim fundamental: ‘Primeiro ganha-se a Pessoa. Depois ganha-se o Aluno’”; Interagindo com menos professores o clima de estabilidade emocional e de trabalho é, mais facilmente, gerador de sucesso educativo” (RC15).</p>
6.3. A opção por uma mudança construída e a perplexidade perante a descrença dos outros.	<p>“É difícil para nós, que nos encontramos no Projecto de Gestão Flexível, percepcionarmos as dúvidas, incertezas e mesmo descrenças dos outros colegas. Fazê-los acreditar que é possível a mudança, que o Decreto 6/2001 não é assim tão ,inovador’, parece discurso fácil... mas, nós, que não passámos essa fase, porque nada nos foi imposto, mas fizemo-lo voluntariamente e fomos acreditando gradualmente, com erros, com alterações e, essencialmente, com muitos momentos de reflexão entre professores, achamos que não conseguimos transmitir essa segurança. Suponho que as pessoas envolvidas têm que passar por diversas fases até acreditar. Ou se dispõem a fazer o ‘percurso’, ou de facto, a mudança não se dá e os objectivos expressos no decreto continuam como os outros, só no papel” (RC13).</p>
7. Aspectos limitadores da mudança	
7.1. A descrença sobre a possibilidade de alteração das práticas docentes	<p>“Pensamos que uma reforma destas só será possível se os professores se empenharem em pleno, começando de imediato por modificar muitos comportamentos e atitudes face ao acto de educar” (RC3).</p> <p>“Daí que seja fundamental e imperioso alterar algumas coisas, não para que, como vem sendo hábito tudo fique na mesma, mas para que algo mude significativamente e aproxime a escola dos seus actores mais directos: professores e alunos. Ora é aí que entra a Reorganização Curricular e mais do que isso as <u>novas práticas</u> (...) ao invés deste ensino massificado em que a todos, apesar de algumas nuances dignas de nota, é servido o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma maneira (...)” (RC6).</p> <p>“Não poderemos ter veleidades de querer que os frutos se colham a curto prazo e que não tenhamos que mudar as nossas práticas” (RC2).</p> <p>“Receamos apenas que a ausência de trabalho colegial por parte dos professores e a falta de materiais de apoio, sejam um entrave ao sucesso desta mudança” (RC2).</p> <p>“Para que tudo o que vai ser implementado possa ter algum sucesso, e não ser mais uma reforma adiada, é preciso que o conselho de turma funcione como um colectivo. Funcionará?” (RC8).</p>

	<p>“Acentua-se muito a interdisciplinaridade. Porém, na minha opinião e correndo o risco de ser desmentido pela minha experiência futura, não me parece que venha a dar os resultados esperados porque a maioria dos professores, formada e trabalhando até a gora, numa lógica de leccionação de matérias mais ou menos estanques, só com o passar do tempo (muito?) conseguirão adaptar-se a este novo espírito. (...) estes aspectos (...) ficam entregues às lógicas dos professores (de forma individual ou em equipa), pelo que, diz-me a experiência (e espero estar enganado), contém em si grandes possibilidades de falhanço” (RC16).</p>
7.2. A falta de práticas reflexivas e a renitência dos professores à mudança	<p>“A preocupação pelos papéis mas para ficar tudo na mesma: “Se todos fizéssemos uma introspecção séria, crítica, deixando papéis pelos quais escrupulosamente nos regemos (...) tudo registado num papel de acta arquivado no dossier de DT, concluíamos que apesar de tudo ela [a “Criança”] não evoluiu, mas pronto, mal parecia no final do período não lhe dar o três e se calhar está definido o percurso escolar desta criança. E também há a outra que não dá problemas e tem sempre cinco. E essa? Será que não deve ser sempre motivo de reflexão por parte dos professores? Não lhe estaremos a limitar expectativas, criatividade?... Enquanto não reflectirmos nessa e na outra criança, nem as reformas, nem as reorganizações curriculares ajudarão a criança ou o professor. E depois,... ‘é professor porque não arranja mais nada para fazer...’ Não serão todos estes motivos e mais um: ‘a acomodação’, que vão permitindo um lugar cada vez mais secundário na sociedade?” (RC7).</p> <p>“E certo que esta nova gestão flexível do currículo também tem limites e alguns constrangimentos que poderão impedir a sua implementação. Não querendo ser Velho do Restelo, penso que o grande entrave começará por ser o corpo docente que, na maior parte das vezes, é bastante renitente à mudança, pelo que é preciso primeiro mudar mentalidades e por que não as percepções relativamente a este novo modelo de organização” (RC17).</p> <p>Como cativar quem não se quer deixar prender? “(…) esta escola promotora e construtora de saberes já era possível no quadro legislativo anterior e só poderá ser efectiva se contar com a motivação de todos os intervenientes. Julgo que aí é que reside o problema desta e de todas as reformas... como cativar quem não se quer deixar prender?” (RC1).</p>
7.3. Problemas e dificuldades de organização da mudança	
7.3.1. O aumento da carga burocrática e a dificuldade na adaptação do currículo a cada aluno	<p>“Com toda a carga burocrática que a implantação da gestão flexível do currículo acarreta para o professor julgo ser muito difícil conseguir a desejável adaptação do currículo a cada aluno, em cada ano de escolaridade, pelo menos numa fase inicial” (RC1).</p>
7.3.2. As inconsistências ministeriais e o desajustamento das peças da máquina	<p>“Seguidamente, é necessário ajustar todas as peças da ‘máquina’, pois como é possível inovar com programas que se mantêm há alguns anos, como é possível mudar as práticas, quando o sistema de avaliação continua igual, há décadas, como é possível ser flexível e autónomo, quando o Ministério aplica Provas Aferidas, a nível nacional” (RC17).</p> <p>“Acresce, ainda, que teria sido possível até agora ter evitado as aberrações decorrentes do ensino dos mesmos temas por disciplinas e anos lectivos diferentes, assim, tivesse havido vontade por parte das equipas ministeriais que tratam desses assuntos, reformulando os programas, tornando a sua gestão mais lógica” (RC16).</p>

	“(…) os programas disciplinares que são verdadeiros tratados” (RC5).
7.3.3. Problemas relativos à organização das turmas e à distribuição de serviço docente	“(…) teremos que ter em conta alguns aspectos que talvez possam levantar problemas nomeadamente o número de alunos por turma; a necessidade de reduzir o número de turmas atribuídas a cada professor; a atribuição das mesmas turmas ao mesmo grupo de professores (...); a organização dos tempos ou blocos lectivos “(…) todas estas situações são solucionáveis desde que haja a transformação na forma como os professores encaram a sua actividade (...)” (RC14).
7.3.4. Dificuldades específicas do 1º ciclo	<p>“Mas o poder político continua a esquivar-se a dar resposta a situações degradantes que se vivem sobretudo no 1º Ciclo do Ensino Básico em termos de condições de aprendizagem. Não resolve o problema da escassez de recursos ou de isolamento das escolas nem apresenta soluções viáveis para as situações em que um professor lecciona em simultâneo a quatro anos de escolaridade (RC1).</p> <p>“(…) toda esta responsabilização e autonomia não deverá tirar as respectivas responsabilidades ao Ministério da Educação, que, conhecendo bem a realidade das escolas portuguesas, e refiro-me concretamente às do 1º ciclo, deverá muní-las com as condições mínimas para que a mudança aconteça. É fundamental que o papel do professor seja valorizado, proporcionando-lhe maior estabilidade profissional, renovando e actualizando os equipamentos e recursos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, modernizando as infra-estruturas, enfim, cumprindo, também, a sua parte de maneira a que todos possamos contribuir para elevar a qualidade educativa dos nosso país. Caso contrário, aquilo a que o referido Decreto [6/2001] se propõe não passará, na prática, de pequenas mudanças pontuais e os professores sentir-se-ão como terem recebido um presente ‘envenenado’. Só o futuro o dirá...” (RC12).</p>
7.3.5. Dificuldades vividos numa escola integrada no projecto de gestão flexível do currículo	<p>“Ao ‘<i>nível da articulação funcional de conteúdos e competências das diferentes áreas disciplinares</i>’ continuamos a sentir algumas dificuldades” (...) Ao Conselho de Turma – órgão de gestão por excelência em todo o processo – compete a adequação do “<i>Curriculo</i>” às características dos alunos, o estabelecimento de prioridades, níveis de aprofundamento e sequência das aprendizagens. E, aqui, Nasce o nosso primeiro constrangimento. Os programas continuam a ser a nossa principal base de trabalho e têm de ser cumpridos”; “Adequar o Currículo nacional ao contexto de cada escola/de cada turma será compatível com a avaliação aferida em vigor? “Exige-se, também, que o acompanhamento e a avaliação permanentes por parte do Conselho de Turma reúna semanalmente, quinzenalmente, semanalmente... Os momentos encontrados para a sua realização são, na maioria dos casos, após as actividades lectivas do dia gerando desgaste físico ao professor” (RC15).</p>
8. Carências e necessidades de formação	
8.1. A falta de conhecimentos sobre desenvolvimento curricular	“[A acção] foi-me extremamente útil, porque tanto na formação inicial, como na profissional poucos conhecimentos adquirimos sobre desenvolvimento curricular” (RC2).

8.2. A deficiente formação e informação dos professores sobre a reorganização curricular	“Estará a escola preparada nas várias vertentes (humana, física e material) para que a ‘Reorganização curricular tenha sucesso? Não deveriam as entidades competentes promover debates mais aprofundados de modo a avaliar com mais eficácia os projectos existentes tendo em conta as diferentes realidades? Não deveriam proporcionar Acções de Formação desta temática ‘Reorganização Curricular’ para todos os professores do Agrupamento? Estarão os professores do 1º ciclo informados convenientemente sobre a reorganização curricular?” (RC11).
8.3. A necessidade de uma formação que conduza à alteração das práticas	“(…) não basta decretar, é imprescindível a mudança de mentalidades. Essa mudança implica que, entre outros factores, a formação inicial e contínua seja perspectivada de modo a que leve à alteração das práticas por parte dos professores” (RC12).
9. Referências às áreas curriculares não disciplinares	
9.1. As áreas curriculares não disciplinares como a grande inovação da reorganização curricular	“Pensamos que a grande novidade desta reorganização curricular são as áreas curriculares não disciplinares” (RC2). “As três novas áreas curriculares estão abertamente direccionadas para o aluno, talvez sejam estas o principal reduto do sistema educativo. Acreditamos que sim” (RC7). Parece-me ser esta a grande inovação positiva do novo desenho curricular e aquela que dará os melhores frutos. (...). Insistindo neste ponto, considero que as NACs são a grande (?) inovação desta reforma (ou o que se queira chamar-lhe) e a que mais frutos poderá proporcionar ” (RC16).
9.2. A construção do saber pelo aluno e a procura de caminhos baseados na auto-aprendizagem	“Com as novas áreas curriculares não disciplinares facilita-se ao aluno a construção do seu saber: desde a aquisição de hábitos de pesquisa, de tratamento de informação, de divulgação; adquire hábitos e métodos de estudo aprendendo não só a saber e a saber fazer, mas também a saber ser e a saber estar. Como elemento de uma comunidade deverá ser criativo, ter a capacidade de intervenção e espírito crítico de modo a construir a sua autonomia, a sua liberdade, sabendo respeitar a dos outros. É esta a grande potencialidade de que se reveste esta reorganização curricular desde que o desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo se orientem para servir a comunidade real do contexto escolar” (RC9). “Há no entanto nesta reforma um aspecto para nós essencial; a introdução das novas áreas curriculares não disciplinares: Estudo acompanhado; Formação Cívica; Área Projecto. Pensamos nós que elas acabam por trazer para o ensino/aprendizagem a possibilidade de não na teoria, mas na prática caminharmos para uma educação baseada na auto-aprendizagem dos jovens” (RC3).
9.3. As áreas curriculares não disciplinares enquanto espaços de compensação das componentes disciplinares	“A criação de três novas áreas curriculares não disciplinares (...) são no meu entender um aspecto muito importante desta reorganização curricular, uma vez que irão permitir aos alunos a aquisição de métodos de estudo, de trabalho e de organização bem como a possibilidade de articularem saberes de diversas áreas curriculares, situações que no espaço da sala de aula nem sempre é possível concretizar” (RC14).
9.4. O estudo acompanhado como a área mais inovadora da mudança	“Registo ainda uma breve reflexão sobre as novas áreas curriculares, destacando em particular o Estudo Acompanhado por me parecer a área mais inovadora. Será importante que cada escola, tendo em conta as orientações, definidas para estas áreas, estabeleça metas a atingir e que cada conselho de turma defina a forma de intervenção mais adequada (...)” (RC10).
10. A construção do currículo na escola e a afirmação do professor como decisor curricular	

<p>10.1. A consideração da heterogeneidade e a adaptação do currículo aos contextos reais</p>	<p>“(…) vai permitir ter em conta a grande heterogeneidade dos nossos alunos (…) o envolvimento da Escola na procura de caminhos que se adequem aos contextos reais, proporcionando uma formação com sentido para todos os alunos”(RC2).</p> <p>“Falar de reorganização curricular é pertinente, implementar é <i>urgente</i>, é um passo em frente, uma mola de arranque no actual sistema educativo. Esta postura aproxima-se bastante mais das escolas que temos das turmas que leccionamos, dos alunos. Realizar um projecto curricular seguindo um currículo adaptado à realidade dessa escola, onde o projecto esteja de acordo com as expectativas de alunos, professores e pais terá os seus benefícios” (RC7).</p> <p>“Assim sendo, penso que se está a criar uma escola para todos e para cada um. Desta forma não é possível copiar modelos na íntegra, os currículos deixaram unicamente de ‘vir de cima’, deixaram de ser um plano prescrito por alguém iluminado e passaram a ser interacção e participados; todos são chamados a intervir e a dar o seu contributo” (RC18).</p>
<p>10.2. O desenvolvimento do trabalho cooperativo e a afirmação de práticas reflexivas</p>	<p>“(…) é fundamental reflectir-se sobre as novas práticas que passam, quer se queira quer não, por uma mudança de mentalidade e pela aceitação incondicional da virtualidade do <u>trabalho cooperativo</u>. O professor tem de deixar de ser o dono incondicional do espaço da sala de aula e deve abrir-se aos outros, nomeadamente aos seus pares. Não pode continuar a trabalhar isolado, mas tem de aprender a partilhar espaços, saberes, ignorâncias, receios, sucessos e erros. Tem de fazer da avaliação reflexiva uma prática contínua e tem de perder o medo e a timidez de se ‘desnudar’ perante os outros, pois só quando todos nós descobrirmos que juntos podemos mais e melhor que isolados, é que conseguiremos contribuir para uma alteração deste estado de coisas, que nos magoa e entristece” (RC6).</p> <p>“(…) até à Reorganização Curricular que se pretende vai um passo, mas um grande passo, que será o trabalho de cada professor integrado na escola, saindo da sua ‘sala’ de aula para a partilha e colaboração de ideias e projectos com outros professores, abrindo a sua sala de aula e integrando-a como uma parte no todo que é a Escola ou o Agrupamento de escolas” (RC4).</p> <p>“O tentar ‘virar-se para fora’ por parte da Escola, pressupõe uma mudança de mentalidades da comunidade escolar, nomeadamente de alguns profissionais docentes. Depois de leccionarem ‘disciplinas’, de gerirem as aulas de um modo individualista e sobretudo de transmitirem conhecimentos sem terem em conta as diferenças, terão que caminhar no sentido do colectivo, na convergência de outros pontos de vista, entre professores, alunos, pais e outros (...)” (RC14).</p> <p>“A interiorização deste processo por todos os elementos do conselho de turma exige o abandono da individualidade, da cultura disciplinar para dar lugar à colaboração, à parceria, a uma nova mentalidade curricular adoptando novas metodologias assumindo uma nova atitude perante todo o processo” (RC9).</p> <p>“um maior trabalho cooperativo entre os professores (...); ao nível do Conselho de Turma, a negociação das planificações disciplinares, tomando como referência o conjunto das aprendizagens gerais, transversais e essenciais já definidas pelo DEB” (RC15)</p>

	<p>“Um currículo que favoreça o sucesso escolar, implica abertura, partilha, reflexão, conhecimento das especificidades locais e sobretudo vontade para, em conjunto e no interesse de todos, mudar estruturas e mentalidades (...) as suas potencialidades são inesgotáveis” (RC13).</p>
10.3. O professor como construtor da mudança	<p>“São os professores, nas suas escolas, que devem fazer a mudança. Ela é necessária. A sociedade exige- a. Os nossos jovens, hoje, sentem que a escola não corresponde às suas necessidades. O ponto fundamental nas alterações que se devem dar, está no professor e no conceito que tem do currículo” (RC12).</p> <p>“a vontade de sermos nós próprios docentes a rompermos com formas de ser e de estar estereotipadas com vista a uma viragem na EDUCAÇÃO” (RC15).</p> <p>“Pelo menos já existe uma vontade política em que o professor não é mero executante. O professor agora é activo, decide, flexibiliza (RC7).</p>

ANEXOS VI

Categorias e subcategorias de análise dos projectos de gestão flexível (O2) e (O4)

Categorias	Subcategorias
1. Referências ao contexto externo	1.1. Contexto geográfica 1.2. Contexto sócio-económico
2. Diagnóstico e motivos de adesão ao projecto	2.1. O diagnóstico 2.1.1. Problemas e necessidades 2.1.2. Constrangimentos 2.1.3. Potencialidades 2.1.4. Prioridades 2.2. Motivos de adesão ao projecto
3. Referências de base	3.1. Fundamentos normativos 3.2. Fundamentos teóricos 3.3. Referências de âmbito local
4. Estrutura curricular	4.1. Áreas curriculares não disciplinares 4.1.1. Considerações gerais 4.1.2. Critérios de atribuição e formas de operacionalização 4.2. Desenho curricular
5. Configuração prévia da acção	5.1. Enquadramento legal 5.2. Objectivos 5.2.1. Específicos 5.2.2. Gerais 5.3. Decisões relativas ao projecto 5.4.1. Processo de decisão e elaboração 5.4.2. Procedimentos informativos 5.4.3. O envolvimento com a comunidade 5.5. Instrumentos e procedimentos de operacionalização 5.6. Amplitude da participação/implicação
6. Avaliação do projecto	6.1. Avaliação interna 6.2. Avaliação externa.

ANEXOS VII

QUESTIONÁRIO

Caro (a) Colega,

Desenvolvo actualmente investigação no âmbito da dissertação de Mestrado sobre o *currículo como projecto* e as *possibilidades emancipatórias da escola e dos professores*.

Nesse sentido, as suas opiniões têm uma importância primordial para o estudo que estou a realizar; pelo que solicito a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, tendo presente que as suas respostas são absolutamente confidenciais.

Grato pela colaboração,

João Esteves Salgueiro

Fac. de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

1 - OS SEUS DADOS

- 1.1) Sexo? ☐ Masculino ☐ Feminino
- 1.2) Idade? ☐ Menos de 25 ☐ 25-29 ☐ 30-34 ☐ 35-39 ☐ 40-44 ☐ 45-50 ☐ mais de 50

2 - DADOS PROFISSIONAIS

- 2.1) Situação Profissional? ☐ Profissionalizado ☐ Em profissionalização ☐ Outra Qual? _____
- 2.2) Tempo de Serviço? ☐ Menos de 5 ☐ 5-9 ☐ 10-14 ☐ 15-19 ☐ 20-24 ☐ Mais de 25
- 2.3) Disciplina que lecciona? ✎ 1- 2-
- 2.4) Áreas das disciplinas que lecciona?
- Ciências matemáticas ou Físico-Naturais ☐ Ciências Sociais ☐
- Artes e Expressões ☐ Outra ☐ Qual? _____
- Letras / Humanidades ☐
- 2.5) Nível de Ensino em que exerce? ☐ 1º ciclo ☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo
- 2.6) Estabelecimento de ensino? ☐ Público ☐ Particular
- 2.7) Vínculo Profissional ☐ PQND / QG ☐ PPRF / QV ☐ PCPR ☐ PCPS ☐ Outra Qual? _____
- 2.8) A escola em que lecciona está integrada no projecto de gestão flexível do currículo? ☐ Sim ☐ Não
- 2.9) Cargos que tem na escola? ✎ 1- 2-
- 3- 4-

Considerando as dimensões do currículo que a seguir se indicam, assinale com um X:

- o grau de importância que, na sua opinião, elas têm – (quadro da esquerda / branco);
- o grau de importância que considera que os outros lhe atribuem (quadro da direita / cinzento).

3 – CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO

	A minha opinião					A opinião dos outros professores				
	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
3.1 No currículo escolar o mais importante são as componentes disciplinares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 As componentes não disciplinares do currículo são secundárias e complementares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 No currículo escolar tanto as componentes disciplinares como as não disciplinares são importantes e, por isso, devem ser igualmente valorizadas e desenvolvidas de forma integrada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 A definição do que é importante no currículo escolar depende muito do poder das classes mais poderosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 A ideia que prevalece nas escolas é que o currículo escolar é um projecto construído e configurado a nível local que integra todas as actividades e experiências educativas desenvolvidas sob a orientação da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – NÍVEIS / CONTEXTO DE DECISÃO CURRICULAR

	A minha Opinião					A opinião dos outros professores				
	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
4.1 O currículo deve ser concebido a nível central e difundido de maneira uniforme e igual para todo o território nacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 O currículo deve ser concebido a nível local e desenvolvido diferenciadamente em função dos contextos específicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 A concretização do currículo é um processo flexível e requer a interpretação de cada contexto de decisão, do nível central, da escola e dos professores e alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 - OS PROFESSORES E O CURRÍCULO

A minha Opinião

Discordo
Totalmente

Discordo

Indeciso

Concordo

Concordo
totalmente

A opinião dos outros professores

Discordo
Totalmente

Discordo

Indeciso

Concordo

Concordo
totalmente

5.1 É importante que os professores cumpram o programa definido a nível nacional

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.2 O mais importante na tarefa do professor é o trabalho que ele realiza de acordo com a sua formação disciplinar

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.3 O currículo tem mais probabilidades de ser mais rico e rigoroso quando os professores são agentes de decisão curricular

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.4 A colaboração entre os professores e a formação de equipas educativas contribuem para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.5 Os professores devem construir os seus próprios dispositivos pedagógicos, de acordo com as especificidade dos contextos e as características dos alunos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5.6 Os professores não estão preparados para adequar o currículo nacional aos contextos locais.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6 - A ESCOLA E O CURRÍCULO

A minha opinião

Discordo
Totalmente

Discordo

Indeciso

Concordo

Concordo
totalmente

A opinião dos outros professores

Discordo
Totalmente

Discordo

Indeciso

Concordo

Concordo
totalmente

6.1 A escola básica deverá preocupar-se, acima de tudo, com a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6.2 A abertura da escola à comunidade contribui para desenvolver nos alunos aprendizagens significativas

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6.3 A escola deve privilegiar uma formação que contemple os conhecimentos, as competências e as atitudes dos alunos

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6.4 A escola deve preocupar-se, sobretudo, com os conteúdos específicos de cada disciplina

☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7 - O PROJECTO DE ESCOLA

	A minha opinião					A opinião dos outros professores				
	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
7.1 O projecto educativo da minha escola é a matriz que enquadra todas as acções desenvolvidas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 O projecto curricular de turma é que é determinante nas aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 O projecto curricular é sobretudo uma competência pedagógico - didáctica do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4 Os projectos antes mencionados tem como referências as políticas educativas nacionais e justificam-se como dispositivo para melhorar a acção educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8 - O CURRÍCULO COMO PROJECTO

	A minha opinião					A opinião dos outros professores				
	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	Discordo Totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
8.1 A ideia de currículo como projecto prejudica a qualidade das aprendizagens dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 O currículo como projecto é uma imposição da administração educativa, que não agrada aos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 O currículo como projecto facilita a negociação e a obtenção de consensos entre os participantes, melhorando assim a qualidade do processo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 O currículo deveria obedecer a um projecto nacional, evitando assim o abaixamento da qualidade do processo de ensino - aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5 O currículo como projecto favorece o desenvolvimento de comunidades crítico-reflexivas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6 O currículo não deverá consistir num conjunto de planos a implementar, mas, sim, num processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estão relacionados reciprocamente e integrados no processo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9 - O ALUNO COMO GESTOR CURRICULAR

A minha opinião

A opinião dos outros professores

9.1 No currículo, as grandes decisões cabem aos professores; os alunos apenas devem aprender aquilo que os professores consideram importante

Discordo Totalmente Discordo Indeciso Concordo Concordo totalmente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Discordo Totalmente Discordo Indeciso Concordo Concordo totalmente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9.2 Os alunos devem participar activamente na planificação e avaliação dos processo de ensino – aprendizagem

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9.3 A negociação entre professores e alunos contribui para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10 - A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A minha opinião

A opinião dos outros professores

10.1 A reorganização curricular contribui para o aprofundamento da autonomia da escola e a valorização do papel do professor como construtor de currículo.

Discordo Totalmente Discordo Indeciso Concordo Concordo totalmente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Discordo Totalmente Discordo Indeciso Concordo Concordo totalmente

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.2 A reorganização curricular limita a acção das escolas e dos professores e não é senão uma forma de recentralizar as decisões.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.3 A reorganização curricular não é pretendida pelos professores, nem pelos alunos; afigura-se mais como uma imposição exterior à escola.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.4 Com estas mudanças, os melhores alunos podem vir a ser prejudicados.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.5 A reorganização curricular limita a autonomia curricular do professor

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10.6 As mudanças curriculares estão ao serviço dos grupos sociais mais poderosos e contribuem para reproduzir as diferenças sociais.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

✎ Utilize este espaço, se desejar fazer comentários complementares:

Obrigado pela sua colaboração

		A minha opinião							A opinião dos outros professores							
		Não responde	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	totalde respostas		Não responde	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	totalde respostas
3.1	No currículo escolar o mais importante são as componentes disciplinares	0	9 12,0%	35 46,7%	5 6,7%	24 32,0%	2 2,7%	75		22	2 3,8%	5 9,4%	8 15,1%	28 52,8%	10 18,9%	53
3.2	As componentes não disciplinares do currículo são secundárias e complementares	0	11 14,7%	43 57,3%	5 6,7%	14 18,7%	2 2,7%	75		22	0 0,0%	16 30,2%	12 22,6%	18 34,0%	7 13,2%	53
3.3	No currículo escolar tanto as componentes disciplinares como as não disciplinares são importantes e, por isso, devem ser igualmente valorizadas e desenvolvidas de forma integrada	0	0 0,0%	6 8,0%	1 1,3%	33 44,0%	35 46,7%	75		23	0 0,0%	12 23,1%	9 17,3%	24 46,2%	7 13,5%	52
3.4	A definição do que é importante no currículo escolar depende muito do poder das classes mais poderosas	0	9 12,0%	24 32,0%	17 22,7%	20 26,7%	5 6,7%	75		24	3 5,9%	6 11,8%	19 37,3%	19 37,3%	4 7,8%	51
3.5	A definição do que é importante no currículo escolar depende muito do poder das classes mais poderosas	2	5 6,8%	20 27,4%	14 19,2%	30 41,1%	4 5,5%	73		25	3 6,0%	15 30,0%	15 30,0%	13 26,0%	4 8,0%	50
4.1	O currículo deve ser concebido a nível central e difundido de maneira uniforme e igual para todo o território nacional	1	18 24,3%	36 48,6%	9 12,2%	9 12,2%	2 2,7%	74		26	4 8,2%	16 32,7%	12 24,5%	13 26,5%	4 8,2%	49
4.2	O currículo deve ser concebido a nível local e desenvolvido diferenciadamente em função dos contextos específicos	2	2 2,7%	20 27,4%	12 16,4%	28 38,4%	11 15,1%	73		26	1 2,0%	16 32,7%	16 32,7%	13 26,5%	3 6,1%	49
4.3	A concretização do currículo é um processo flexível e requer a interpretação de cada contexto de decisão, do nível central, da escola e dos professores e alunos	1	2 2,7%	2 2,7%	6 8,1%	34 45,9%	30 40,5%	74		25	0 0,0%	6 12,0%	18 36,0%	18 36,0%	8 16,0%	50
5.1	É importante que os professores cumpram o programa definido a nível nacional	1	2 2,7%	24 32,4%	12 16,2%	35 47,3%	1 1,4%	74		25	1 2,0%	8 16,0%	8 16,0%	28 56,0%	5 10,0%	50
5.2	O mais importante na tarefa do professor é o trabalho que ele realiza de acordo com a sua formação disciplinar	1	5 6,8%	41 55,4%	10 13,5%	18 24,3%	0 0,0%	74		26	2 4,1%	11 22,4%	9 18,4%	26 53,1%	1 2,0%	49
5.3	O currículo tem mais probabilidades de ser mais rico e rigoroso quando os professores são agentes de decisão curricular	1	0 0,0%	5 6,8%	12 16,2%	34 45,9%	23 31,1%	74		26	0 0,0%	4 8,2%	12 24,5%	25 51,0%	8 16,3%	49
5.4	A colaboração entre os professores e a formação de equipas educativas contribuem para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos	1	0 0,0%	1 1,4%	4 5,4%	38 51,4%	31 41,9%	74		26	1 2,0%	2 4,1%	9 18,4%	25 51,0%	12 24,5%	49
5.5	Os professores devem construir os seus próprios dispositivos pedagógicos, de acordo com as especificidade dos contextos e as características dos alunos	1	1 1,4%	1 1,4%	5 6,8%	40 54,1%	27 36,5%	74		26	0 0,0%	0 0,0%	11 22,4%	24 49,0%	14 28,6%	49
5.6	Os professores não estão preparados para adequar o currículo nacional aos contextos locais	1	3 4,1%	31 41,9%	16 21,6%	21 28,4%	3 4,1%	74		26	1 2,0%	12 24,5%	13 26,5%	20 40,8%	3 6,1%	49

		A minha opinião						A opinião dos outros professores						
		Não responde	Discredo totalmente	Discredo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	totalde respostas	Não responde	Discredo totalmente	Discredo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
6.1	A escola básica deverá preocupar-se, acima de tudo, com a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos.	1	5 6,8%	38 51,4%	7 9,5%	20 27,0%	4 5,4%	74	26 34,1%	19 25,7%	9 12,1%	14 18,9%	5 6,7%	49
6.2	A abertura da escola à comunidade contribui para desenvolver nos alunos aprendizagens significativas	1	0 0,0%	2 2,7%	7 9,5%	47 63,5%	18 24,3%	74	26 35,1%	0 0,0%	4 5,4%	33 44,7%	8 10,8%	49
6.3	A escola deve privilegiar uma formação que contemple os conhecimentos, as competências e as atitudes dos alunos	1	0 0,0%	1 1,4%	2 2,7%	36 48,6%	35 47,3%	74	26 35,1%	0 0,0%	1 1,4%	3 4,1%	9 12,1%	49
6.4	A escola deve preocupar-se, sobretudo com os conteúdos específicos de cada disciplina	1	9 12,2%	52 70,3%	9 12,2%	4 5,4%	0 0,0%	74	26 35,1%	2 2,7%	22 29,7%	13 17,6%	2 2,7%	49
7.1	O projecto educativo da minha escola é a matriz que enquadra todas as acções desenvolvidas na escola.	1	1 1,4%	6 8,1%	7 9,5%	50 67,6%	10 13,5%	74	26 35,1%	0 0,0%	3 4,1%	15 20,3%	4 5,4%	49
7.2	O projecto curricular de turma é que é determinante nas aprendizagens dos alunos.	3	0 0,0%	10 13,9%	13 18,1%	38 52,8%	11 15,3%	72	28 38,9%	0 0,0%	6 8,3%	16 22,2%	6 8,3%	47
7.3	O projecto curricular é sobretudo uma competência pedagógico - didáctica do professor.	2	3 4,1%	38 52,1%	16 21,9%	14 19,2%	2 2,7%	73	27 37,1%	1 1,4%	14 19,2%	8 10,8%	0 0,0%	48
7.4	Os projectos antes mencionados tem como referências as políticas educativas nacionais e justificam-se como dispositivo para melhorar a acção educativa.	2	3 4,1%	35 47,9%	14 19,2%	18 24,7%	3 4,1%	73	27 37,1%	1 1,4%	16 21,9%	9 12,1%	3 4,1%	48
8.1	A ideia de currículo como projecto prejudica a qualidade das aprendizagens dos alunos.	2	10 13,7%	45 61,6%	13 17,8%	4 5,5%	1 1,4%	73	27 37,1%	1 1,4%	24 32,9%	3 4,1%	1 1,4%	48
8.2	O currículo como projecto é uma imposição da administração educativa, que não agrada aos professores	2	5 6,8%	40 54,8%	12 16,4%	15 20,5%	1 1,4%	73	27 37,1%	0 0,0%	16 21,9%	13 17,6%	2 2,7%	48
8.3	O currículo como projecto facilita a negociação e a obtenção de consensos entre os participantes, melhorando assim a qualidade do processo.	2	3 4,1%	6 8,2%	10 13,7%	40 54,8%	14 19,2%	73	27 37,1%	0 0,0%	3 4,1%	18 24,3%	2 2,7%	48
8.4	O currículo deveria obedecer a um projecto nacional, evitando assim o abaixamento da qualidade do processo de ensino - aprendizagem.	2	5 6,8%	25 34,2%	21 28,8%	16 21,9%	6 8,2%	73	27 37,1%	0 0,0%	13 17,6%	18 24,3%	6 8,3%	48
8.5	O currículo como projecto favorece o desenvolvimento de comunidades crítico-reflexivas na escola.	2	2 2,7%	3 4,1%	17 23,3%	40 54,8%	11 15,1%	73	27 37,1%	0 0,0%	5 6,8%	22 30,1%	3 4,1%	48
8.6	O currículo não deverá consistir num conjunto de planos a implementar, mas, sim, num processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estão relacionados reciprocamente e integrados no processo.	1	2 2,7%	1 1,4%	5 6,8%	34 45,9%	32 43,2%	74	27 36,5%	1 1,4%	2 2,7%	26 35,1%	7 9,4%	48
9.1	No currículo, as grandes decisões cabem aos professores, os alunos apenas devem aprender aquilo que os professores consideram importante	2	13 17,6%	49 67,1%	6 8,3%	3 4,1%	2 2,7%	73	27 37,1%	3 4,1%	25 34,2%	8 10,8%	2 2,7%	48

		A minha opinião							A opinião dos outros professores							
		Não responde	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	totalde respostas		Não responde	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente	totalde respostas
9.2	Os alunos devem participar activamente na planificação e avaliação dos processos de ensino – aprendizagem	1	1 1,4%	2 2,7%	7 9,5%	50 67,6%	14 18,9%	74		28	0 0,0%	8 17,0%	15 31,9%	19 40,4%	5 10,6%	47
		2	0 0,0%	1 1,4%	6 8,2%	43 58,9%	23 31,5%	73		28	0 0,0%	6 12,8%	12 25,5%	24 51,1%	5 10,6%	47
9.3	A negociação entre professores e alunos contribui para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem															
10.1	A reorganização curricular contribui para o aprofundamento da autonomia da escola e a valorização do papel do professor como construtor de currículo.	1	0 0,0%	5 6,8%	9 12,2%	49 66,2%	11 14,9%	74		28	0 0,0%	4 8,5%	16 34,0%	25 53,2%	2 4,3%	47
		2	4 5,5%	50 68,5%	13 17,8%	5 6,8%	1 1,4%	73		28	0 0,0%	14 29,8%	26 55,3%	5 10,6%	2 4,3%	47
10.2	A reorganização curricular limita a acção das escolas e dos professores e não é senão uma forma de recentralizar as decisões.															
10.3	A reorganização curricular não é pretendida pelos professores, nem pelos alunos; afigura-se mais como uma imposição exterior à escola.	2	3 4,1%	35 47,9%	25 34,2%	10 13,7%	0 0,0%	73		28	1 2,1%	9 19,1%	19 40,4%	15 31,9%	3 6,4%	47
		2	4 5,5%	39 53,4%	16 21,9%	9 12,3%	5 6,8%	73		28	0 0,0%	13 27,7%	15 31,9%	15 31,9%	4 8,5%	47
10.4	Com estas mudanças, os melhores alunos podem vir a ser prejudicados.															
10.5	A reorganização curricular limita a autonomia curricular do professor	2	4 5,5%	52 71,2%	13 17,8%	3 4,1%	1 1,4%	73		28	0 0,0%	20 42,6%	18 38,3%	8 17,0%	1 2,1%	47
		2	5 6,8%	45 61,6%	17 23,3%	5 6,8%	1 1,4%	73		28	1 2,1%	17 36,2%	22 46,8%	6 12,8%	1 2,1%	47
10.6	As mudanças curriculares estão ao serviço dos grupos sociais mais poderosos e contribuem para reproduzir as diferenças sociais.															